



Leitura: um guia sobre teoria(s) e prática(s)

Autores:

Maria José Bocorny Finatto
Mônica Stefani
Bianca Franco Pasqualini
Alena Ciulla
Aline Evers
Maurício Sortica

Diagramação:

Luis Antonio Leivas Hercules

Porto Alegre, maio de 2015



Leitura: um guia sobre teoria(s) e prática(s)

Autores

Maria José Bocorny Finatto
Mônica Stefani
Bianca Franco Pasqualini
Alena Ciulla
Aline Evers
Maurício Sortica

Diagramação

Luis Antonio Leiva Hercules

Este livro foi produzido com o apoio da



Editora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Leitura: um guia sobre teoria(s) e prática(s) / Maria José Bocorny
Finatto ... [et al.] - Porto Alegre : UFRGS, 2015.
66 p. : il.

ISBN: 978-85-66106-45-9

1. Leitura. 2. Leitura e escrita. 3. Leitura e tradução.
I. Finatto, Maria José Bocorny. II. Stefani, Mônica. III. Pasqualini,
Bianca Franco. IV. Ciulla, Alena. V. Evers, Aline. VI. Sortica,
Maurício.

CDU 801.9

028.1

Elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Apresentação

Este livro didático digital apresenta o tema da “leitura” em diversas abordagens e foi pensado para servir, inicialmente, de material básico de estudo para os alunos da disciplina “Teorias da Leitura”, atividade de ensino oferecida no terceiro semestre do curso de Bacharelado em Letras, habilitação Tradutor, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pretende ser apenas um livro básico e bastante introdutório ao assunto, acompanhado de alguns exercícios e de indicações de textos para estudos mais aprofundados. Assim, este livro prevê a expansão de estudos e o interesse de pesquisa, bem como aprofundamentos do estudante a partir do que apresenta.

O enfoque desta publicação, nesse sentido, não pretende subsidiar futuros professores ou atividades de ensino, mas, sim, visa a apresentar, muito preliminarmente, o tema da leitura para tradutores e revisores. Não se pretende, tampouco, dar conta de apontar a diversidade de enfoques possíveis do tema ou abarcar as obras mais atuais sobre ele. O objetivo principal deste livro é, assim, colocar um ponto de partida sobre o tema para estudantes de Tradução, bem como estimular esse estudante a situar os processos e produtos de uma **leitura tradutória** ou de uma **leitura revisória** em meio a todo um corpo de conhecimentos, pesquisas e práticas sobre o tema da leitura.

Com apoio indispensável da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS (SEAD-UFRGS) pelo **Edital 019/2014**, este livro é o resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de dois projetos: a) **Vocabulário, Complexidade Textual e Compreensão de Leitura em Ambientes Digitais de Ensino no Curso de Letras e No Ensino Médio na UFRGS**; e b) **Leitura: Um Guia Sobre Teoria(S) E Prática(S)**, ambos coordenados pela Prof.^a Dr.^a Maria José Bocorny Finatto durante o ano de 2014, que supervisionou esta publicação concluída em 2015. O longo trabalho de preparação do livro foi uma parceria com quatro estudantes do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Entre esses estudantes, uma doutoranda bolsista SEAD-UFRGS e um estudante de graduação da área de Engenharia da Computação (UFRGS), também bolsista SEAD-UFRGS, responsável pela formatação e pela geração do desenho “digital” do material.

Este LIVRO DIGITAL – em formato PDF e em formato E-Pub - pode ser acessado gratuitamente como um material didático para cursos de Letras/Tradução ou para cursos afins no *site* “Teorias da Leitura em Tradução” disponível em <ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/> a partir da guia LEITURAS DIRIGIDAS. Solicitamos que as citações creditem os autores e a fonte, que teve ISBN emitido pela UFRGS em 2015 como sua editora.

Críticas e sugestões são bem-vindas e podem ser encaminhadas por e-mail aos autores – identificados ao final deste livro em NOTA SOBRE OS AUTORES.

Agradecemos desde já pelas contribuições que nos ajudem a aperfeiçoar o trabalho!

Sumário

Apresentação	4
Capítulo 1 - Conceituando leitura.....	6
1.1 O que fazemos quando lemos?	6
1.2 Diferentes tipos de leitura	7
1.3 Desempenho de leitura: deficiências e <i>expertises</i> em leitura	9
Mapa Conceitual: Síntese do Capítulo	11
Para saber mais.....	12
Obras citadas.....	12
Capítulo 2 - Leitura e competências	13
2.1 Competência textual.....	13
2.2 Competência de leitura + competência de escrita	14
2.3 Competências de tradução e de revisão.....	15
2.4 Traduções diferentes: visões diferentes e leituras diferentes	17
Exercício	17
Para saber mais.....	18
Obras citadas.....	18
Capítulo 3 – Compreensão de leitura e a leitura profissional.....	20
3.1 Avaliação de desempenhos em leitura	20
3.2 Complexidade textual e inteligibilidade textual	22
3.3 Simplificação textual: elementos lexicais e sintáticos e o processamento da leitura	23
3.4 Questionário de leitura	25
3.5 A leitura do revisor e a leitura do tradutor	39
Obras citadas.....	40
Capítulo 4 – Leitura e tradução literária: uso de corpora para avaliar o produto e o processo	41
4.1 O projeto COMET e o CorTrad	42
Exercício	45
4.2 O COPA-TRAD da UFSC.....	46
Obras citadas.....	51
Capítulo 5 – Enunciação, leitura e leitura tradutória	52
5.1 Linguística da Enunciação: breve introdução	52
5.2 Teoria da Enunciação e Teorias da Leitura	53
5.3 A leitura tradutória sob um olhar enunciativo	53
Obras citadas.....	54
Capítulo 6 – Gêneros discursivos e prática de leitura	55
Obras citadas.....	59
Exercícios	59
Capítulo 7 – Síntese e outras perspectivas sobre o tema da leitura	61
Obras citadas.....	63
Sobre os autores.....	65

Capítulo 1 - Conceituando leitura

1.1 O que fazemos quando lemos?

Essa é uma pergunta crucial que todo bom leitor alguma vez deve ter feito a si mesmo. Enquanto revisor ou tradutor, essa pergunta ganha ainda mais importância e algumas respostas para ela podem até virar mantras para guiar o nosso cotidiano de trabalho. Não é raro descobrirmos algum erro de interpretação que tenhamos cometido lá pela nossa terceira ou quarta leitura de um texto com o qual lidamos e nos perguntarmos: o que eu estava fazendo quando isso aconteceu? Como eu não percebi aquele erro? Portanto, compreender o que acontece quando estamos lendo nos ajuda a manter o controle de qualidade de nosso trabalho e é fundamental para nos autoconhecermos enquanto leitores profissionais.

A leitura, ainda mais no universo dos cursos de Letras, é uma atividade tão intrínseca a tudo o que fazemos, que questionamentos sobre essa atividade às vezes são subestimados por se tratar, em princípio, de algo que acontece tão naturalmente que dispensaria uma explicação mais formal. Lemos como respiramos, e a analogia não é exagerada. No entanto, a interrogativa sobre como a leitura de todos nós ocorre, algo que instiga pesquisadores de diferentes ciências em diversas partes do mundo, precisa ser contextualizada na nossa trajetória de formação como leitores profissionais – profissionais do texto que lidam com tradução ou com revisão. A partir da reflexão sobre os processos e atos da leitura que trazemos neste capítulo, conheceremos um pouco dos diversos mecanismos envolvidos quando desempenhamos essa atividade.

Escolhemos começar com as ideias da autora Mary Kato (1993), pois ela faz, de modo resumido e didático, um interessante percurso histórico ao analisar diferentes modelos de leitura. Cada modelo teórico de leitura descrito por Kato enfatiza certos aspectos ou certas etapas de leitura de acordo com determinados pontos de vista construídos cientificamente em meio a diferentes crenças ou correntes de pensamento dos estudos da linguagem e da comunicação humanas. Vistos sob a perspectiva de um todo, a descrição desses modelos tende a incluir as diferentes etapas e estratégias que seguimos ou adotamos para ler ou procedimentos que realizamos enquanto lemos, de acordo com cada necessidade de leitura e tipo de leitor envolvidos.

A autora faz uma separação de modelos ou etapas de leitura, o que reproduzimos, sinteticamente, a seguir:

1. **Modelo estruturalista:** neste modelo ou etapa, a leitura consiste, *grosso modo*, em um ato instantâneo de decodificação de letras em sons e posterior relação com o significado. Seria aquela leitura observada no estágio de alfabetização e também em uma fase mais madura de leitura, aquela leitura que fazemos quando buscamos uma melhor compreensão do que já foi lido ou quando desejamos reter um conteúdo específico.
2. **Modelo de processamento de dados:** neste modelo ou etapa, o leitor faz seu percurso frase a frase, letra por letra, palavra por palavra, até chegar ao significado, levando em conta ainda a produção de fonemas.

3. **Modelo de leitura sem mediação sonora:** de acordo com essa concepção, o leitor reconhece e compreende as palavras como se fossem “ideogramas visuais”. Quer dizer, ele passa a considerar o contexto sem a necessidade de recodificar sonoramente cada palavra para compreender o significado do que está escrito.
4. **Modelo da análise pela síntese:** a presença da noção de contexto (ainda limitada ao contexto linguístico imediato, isto é, o que aparece antes ou depois do que está sendo lido) marca esse modelo ou etapa. Aqui a leitura compreende uma série de processos, cada um deles constituído por três subprocessos – a formação de hipóteses, a síntese de dados e a confirmação/desconfirmação.
5. **Modelo das múltiplas hipóteses:** cada um dos processos antes citados, em conjunto, acontece em diversos níveis, com a elaboração de hipóteses alternativas em cada um deles, com apenas algumas delas sendo selecionadas como válidas pelo leitor.
6. **Modelo construtivista:** nesta concepção, a visão de mundo do leitor está estruturada cognitivamente na forma de esquemas, de *scripts* ou de *frames* (que podem ser entendidos como molduras de determinados cenários de significação). Essas “molduras” são ativadas na interpretação de um texto.
7. **Modelo reconstrutor:** de base funcionalista, nesse modelo, a leitura é uma interação entre o leitor e o autor. Logo, segundo essa perspectiva, à medida que vai lendo um texto, começa a surgir na mente do leitor a figura do seu autor.

A utilização dessas diversas estratégias – concebidas em meio a diferentes concepções teóricas sobre leitura – está muito condicionada a alguns elementos fundamentais que, segundo Kato, seriam:

- o nível de maturidade do leitor;
- a complexidade do texto (com vocabulário estranho ao leitor);
- o objetivo da leitura;
- o conhecimento prévio acerca do assunto abordado;
- o gênero do texto; e
- o estilo individual do sujeito leitor (que escolheria a melhor estratégia para seus propósitos).

Assim, teríamos a individualidade do leitor como um ponto importante a levar em conta para entendermos o que fazemos quando lemos. Ao mesmo tempo, essa individualidade tende a ser um complicador na tentativa de sistematizarmos os fenômenos que ocorrem durante o complexo e fascinante ato da leitura. Afinal, cada pessoa, cada leitor, tem sua própria história de formação e de “funcionamento”. Para o profissional de Letras, é importante conseguir ter algum autoconhecimento sobre o seu funcionamento enquanto leitor. Torna-se vital perceber como opera a sua própria “mente leitora” para que dificuldades e facilidades possam ser bem administradas considerando uma leitura competente que precisa ser realizada em um dado intervalo de tempo.

1.2 Diferentes tipos de leitura

Tendo em vista o caráter individual inerente ao ato de ler, citado na seção anterior, surgem vários tipos de leitura a partir da observação das diferentes

individualidades em ação. Cada pessoa pode ter um jeito bem próprio de ler, seguindo diferentes “métodos” ou “hábitos” ou “vícios” – mas há procedimentos ou mecanismos que parecem uniformes ou que se observam na maioria das atividades de leitura de determinados tipos de sujeitos. Nesse ponto, a partir da observação com sujeitos, teríamos um reconhecimento e um conhecimento, teórico e prático, sobre como seriam alguns modelos de leitura.

Conforme mencionado, os diversos modelos de leitura propostos **teoricamente** servem para determinados objetivos de investigação e de reflexão. Muitas vezes, usamos diferentes modelos, conjuntamente, para entender diferentes processos ou modos de leitura. Quando o leitor tem o objetivo geral de compreender o todo de um texto, a leitura é um ato que se processa, em geral, inconscientemente. Já, quando o objetivo da leitura é a busca por uma determinada informação pontual – a busca por algum item bem específico –, esse ato tende a tornar-se consciente e mais estratégico, pois tenderemos a ler o texto – em profundidade – somente até o ponto do texto em que esse objetivo seja atingido.

Por exemplo, diante de um romance a ser abordado em um teste para uma disciplina de Literatura, ou de um artigo a ser discutido em uma disciplina de Linguística, as estratégias de leitura que utilizaremos certamente diferirão. Se o romance for lido para entretenimento, nossas estratégias não serão as mesmas do que as da leitura dessa obra para, por exemplo, estudar para uma prova escrita. Do mesmo modo, ao selecionar capítulos em uma obra de referência sobre pesquisas de Terminologia e Tradução para compor um ensaio sobre o assunto, nossa estratégia será mais abrangente (nível macro), quando aplicamos o chamado *skimming* (uma forma de leitura dinâmica), atentamos mais ao início e ao final das seções (leitura diagonal), e/ou examinamos palavras-chave, sumários, títulos, subtítulos e outros elementos que nos deem uma ideia do que está sendo abordado no texto. Será, certamente, um modo de leitura bem mais “estratégico”.

Cada tipo de leitura deverá estar ancorado nos objetivos estabelecidos pela tarefa de leitura que se apresenta. Nesse cenário de peculiaridades, a leitura sintética é aquela em que, por exemplo, o leitor tende a vocalizar uma palavra descontextualizada para buscar uma melhor compreensão (por exemplo, ao ler uma bula, reproduzir em voz alta o nome do princípio ativo do medicamento). Como **leitores especializados/profissionais**, como são, por exemplo, os tradutores ou revisores, é necessário distinguir alguns tipos importantes de leitura, descritos a seguir.

Na chamada leitura por *scanning* (uma forma de leitura dinâmica), a atenção é dirigida, e a leitura é uma exploração (busca) visual rápida do texto, sem o compromisso de fixá-lo ou compreendê-lo totalmente (grifar palavras estranhas tende a ser um procedimento comumente praticado neste momento para facilitar sua posterior releitura). E, nesse ponto, é inevitável lembrar as pessoas que sempre têm a necessidade de riscar o texto que leem para que assim consigam realmente entendê-lo. Nos tempos atuais, em que lemos muito material em formato digital e pouco material impresso, o “risco” passou a ser, cada vez mais, o grifo ou a inserção de comentário com o editor de texto que se usa na opção Controlar Alterações ou com ferramentas de leitores de arquivos em PDF.

Na leitura integral, o leitor, se for um leitor maduro, compreende e interpreta de forma plena o texto, encadeando ideias previamente conhecidas por ele, fazendo referências a outros conteúdos relacionados ao texto, com a capacidade de reter e memorizar determinados trechos. Nesse tipo de leitura, o sujeito leitor atém-se aos detalhes, mas também não descuida da compreensão global do texto. Aqui o todo e os detalhes são apreendidos de modo equânime.

Por outro lado, na leitura dinâmica (ou acelerada), há uma forma diferenciada de processamento das informações na base neural do leitor, uma vez que ele dispensa a vocalização e decifra o texto, de modo substancial e instantâneo, em blocos de ideias: sua visão amplia-se lateralmente, com o desenvolvimento de sua visão periférica, e seu nível de inferência é mais alto. Essa capacidade de ler (bem) com rapidez pode ser desenvolvida por meio de técnicas e de métodos de leitura e de memorização trabalhados em treinamentos. Ainda assim, é preciso levar em conta as particularidades de cada pessoa e seus estilos ou necessidades peculiares.

Além desses tipos de leitura, outros dois tipos comumente encontrados na nossa área de Letras (mais precisamente, no ensino de línguas estrangeiras) são: a leitura para propósitos específicos e a leitura extensiva. Na leitura para propósitos específicos, os textos são autênticos, isto é, sem adaptações, e normalmente breves, em geral acompanhados de exercícios ou de instruções para guiar o leitor para realizar uma tarefa específica. Logo, há a necessidade de um retorno, por parte do leitor, acerca da compreensão do texto, pois ele terá que fazer alguma coisa a partir do que entenda ou não desse texto.

Na **leitura extensiva**, o texto, em geral, não é mais autêntico, ou seja, ele possui adaptações (em maior ou menor grau) para ajudar o leitor em algum tipo de aprendizagem, e costuma ser mais longo. O objetivo de quem escreveu o texto é fazer o leitor se sentir atraído para o assunto ou área envolvida no que está lendo. Assim, em tese, existe uma maior liberdade do leitor na sua interpretação.

No âmbito do ensino, seja ensino de uma língua estrangeira ou ensino de uma dada especialidade ou assunto, a boa leitura desses textos estaria associada a uma maior proficiência na língua (estrangeira ou materna) do texto. Naturalmente, entra aqui também o fator conhecimento prévio do assunto sobre o que se lê.

1.3 Desempenho de leitura: deficiências e *expertises* em leitura

Depois dos diversos tipos, das concepções teóricas e dos procedimentos de leitura apresentados até aqui, questionamos: como saber o que é uma “boa” leitura? O que determina que sejamos mais hábeis para um tipo de leitura, e não para outro? Surgem, então, dois conceitos importantes: o de leitor principiante e o de leitor experiente. Além disso, trazemos para a discussão, e para a sua reflexão, outros fatores que contribuem para que ocorram (ou não) deficiências no desempenho de nossa leitura.

O **leitor principiante** é aquele cujo reconhecimento de palavras se dá de forma muito lenta, demandando muito de sua atenção. Afinal, a pessoa precisa aprender sobre as palavras e sobre o todo do objeto que desconhece. Esse tipo de leitor “novato”, com frequência, não tem um objetivo de leitura preestabelecido, e se mostra mais rígido e inflexível na formulação de hipóteses

na sua interpretação, sendo extremamente dependente do contexto. É interessante essa rigidez do leitor principiante, algo sobre o que se pode pensar.

Um **leitor experiente**, por sua vez, tende a reconhecer intertextualidades – isto é, ele tende a reconhecer elos do texto que lê com outros textos que conheceu previamente, textos dos quais ele tenha ouvido falar ou que ele tenha lido previamente – em partes ou no todo. O leitor experiente, assim, possui como principal característica a flexibilidade na leitura, empregando diversas estratégias na elaboração de hipóteses (recorrendo ao seu conhecimento de mundo, ou ao que sabe sobre o autor do texto, ou sobre as condições de produção e o gênero do texto em foco). Além disso, dois aspectos o diferenciam: ele tem um objetivo na leitura e, em geral, compreende bem o que está lendo.

Considerando que, como estudantes de Letras, geralmente lemos sempre e muito, a princípio, seríamos classificados como leitores experientes. Afinal, normalmente, quem escolhe esse curso tende a gostar de ler. Ainda assim, claro, nosso desempenho de leitura ficará condicionado a diversos fatores. No nosso caso, em função de um hábito ou “mania” de ler – de jornais a bulas e folhetos de propaganda, por exemplo –, conseguimos traçar estratégias para lidar com textos de conteúdo não familiar. Muito embora nosso nível de inferências seja mais alto, muitas vezes nossa própria capacidade de concentração (em geral apurada) acaba afetando nosso desempenho, causando alguma deficiência em leitura. Um exemplo: muitos leitores “compulsivos ou vorazes” tendem a ler muito rápido textos curtos e, em alguns casos, podem perder algum detalhe de informação geralmente bem importante, como uma palavra “não” em meio a uma frase longa.

Estado emocional, preocupações, cansaço, fatores fisiológicos, motivações e interesses também seriam classificados como fatores psicológicos influenciando na qualidade da nossa leitura. Isso vemos, por exemplo, quando um leitor experiente lê “invento” em vez de “inverno”. E, se ele estiver, enquanto lê, em um ambiente submetido a uma temperatura escaldante de verão, esse seria um lapso compreensível. Nesta situação, haveria um fator ambiental demonstrando sua supremacia. Outros fatores ambientais seriam luminosidade adequada, sonoridade, conforto, ventilação, etc. Para o leitor profissional, é muito importante conseguir identificar a ação desses fatores estressantes sobre a sua produção de leitura e de escrita. A pesquisa de Gonçalves (2015), por exemplo, traz alguns dados sobre diferentes tipos de estresse para o trabalho do tradutor de textos técnicos. O estresse laboral é um elemento muito importante a ser levado em conta quando pensamos em um leitor que é, assim, um “trabalhador da leitura”, seja a leitura de revisão ou a leitura do tradutor.

Por outro lado, um **leitor inexperiente**, lendo, por exemplo, um texto em língua estrangeira (para propósitos específicos), poderia ter como uma deficiência em leitura os ditos falsos cognatos: isto é, ler “actually” como “atualmente”, ou “silicon” como “silicone”, por acreditar se tratar do mesmo correspondente em sua língua materna. Porém, isso não quer dizer que esse tipo de lapso não acometa também o leitor experiente, especialmente se ele estiver estressado, enquanto lê, por algum fator. Além de inexperiência com um dado texto ou tipo de texto, temos os fatores psicológicos (aspectos emocionais, preocupações, motivações), intelectuais (quanto mais adquirimos conhecimento, melhor se torna nossa *expertise* em leitura), metodológicos (técnicas para aperfeiçoar nossa leitura) e fisiológicos (repouso, bem-estar do organismo)

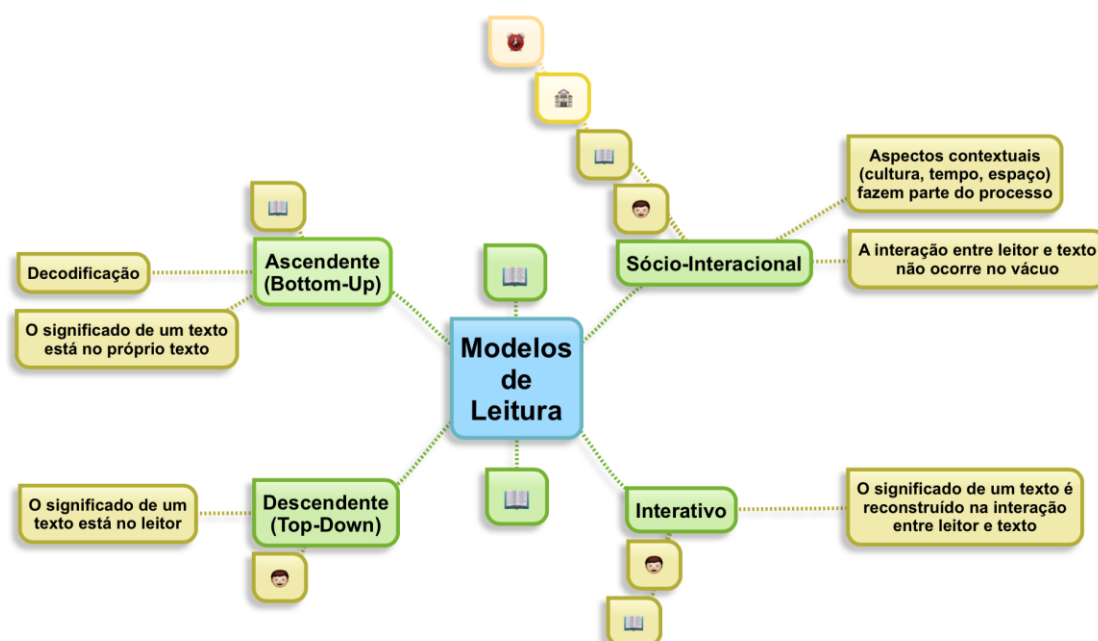
“correndo por fora” da nossa melhor ou pior compreensão de leitura e que, igualmente, influem sobre nosso desempenho.

Novamente, o objetivo da leitura servirá de base para avaliar o desempenho e/ou identificar eventuais deficiências. Os (desconhecidos ou esquecidos) falsos cognatos em uma leitura em língua estrangeira para propósitos específicos de aprendizagem de língua representarão um obstáculo à boa leitura, pois a compreensão que um estudante de línguas terá de um texto será afetada. Essa falta pode impedir que ele cumpra, de modo satisfatório, alguma tarefa exigida. Na leitura que se faz para uma tradução, esse lapso (por estar relacionado ao tradutor-leitor experiente) terá implicações no texto traduzido (principalmente na sua recepção).

Técnicas e métodos para acelerar o desempenho profissional da “leitura tradutória” – em meio ao desenvolvimento de uma competência em tradução – já foram e ainda seguem sendo desenvolvidos (para mais detalhes, ver ALBIR, 2005). Mas, uma coisa é certa: leva tempo e é preciso prática para adquirir *expertises* em leitura, seja a leitura para revisar um texto na sua língua materna ou a leitura para traduzir de uma língua estrangeira para a sua língua materna. Ainda assim, para quem é novato nesse tipo de trabalho e queira aprender, já pode ajudar bastante pelo menos conhecer o que está envolvido nas pesquisas sobre o processo da leitura. Esse conhecimento certamente auxiliará o futuro profissional a identificar seus próprios “métodos” de ler.

Mapa Conceitual: Síntese do Capítulo

O esquema abaixo visa a resumir o que foi visto até aqui e pode ajudar você com a releitura do capítulo. Observe o esquema e veja se você consegue detalhar mais as informações apresentadas ou até mesmo redesenhá-lo.



Para saber mais...

Para obter mais informações a respeito dos tópicos abordados neste capítulo, procure as obras citadas ou os artigos relacionados a elas e acesse o *site*

Teorias de Leitura em Tradução:

<www.ufrgs.br/textecc/traducao>

Você também pode conferir o livro recentemente publicado pela UNIVATES sobre objetos virtuais utilizados para ajudar a compreensão de leitura:

<https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/115/pdf_115.pdf>

Obras citadas

ALBIR, A. H. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Tradução de Fabio Alves. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Orgs.). **Competência em tradução - cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GONÇALVES, F. B. **Efeitos de estresse laboral na tradução de textos técnico-científicos: percepções de profissionais e de aprendizes**. Porto Alegre, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015. Tese de doutorado. No prelo.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

Capítulo 2 - Leitura e competências

2.1 Competência textual

Retomando a discussão proposta anteriormente sobre os diferentes tipos de leitura e o desenvolvimento da habilidade profissional de leitura, surge outro conceito importante para nós, que lidamos com o texto, todos os dias, a trabalho: a competência textual. Considerada crucial para que haja a compreensão e produção de textos, ela pode ser definida como a capacidade, ou o grau de preparação, de um leitor diante do texto, considerando não apenas o seu conhecimento do sistema linguístico, mas também o seu conhecimento sobre os mecanismos que o permitem parafrasear, resumir, intitular, traduzir e estabelecer relações com outros textos. Sem a competência textual – seja a profissional ou a “comum” –, não seríamos capazes de distinguir um texto de um amontoado aleatório de letras, palavras e frases.

Conforme há muito tempo já ensinava, por exemplo, o linguista belga Michel Charolles (1989), todos nós seríamos dotados de uma (ou alguma) competência textual. Segundo ele, essa competência textual seria formada por três capacidades básicas: a capacidade formativa, a capacidade transformativa e a capacidade qualificativa.

Na **capacidade formativa**, o leitor, na sua língua em uso, conseguiria produzir e compreender uma variedade um tanto ilimitada de textos, além de avaliar sua construção, bem como sua condição (de ser ou não um texto). Na **capacidade transformativa**, o leitor está apto a alterar um texto (por paráfrase, resumo, etc.) para determinados fins, bem como avaliar se as alterações feitas condizem com o texto-base. Na **capacidade qualificativa**, o leitor é capaz de identificar os tipos textuais, de acordo com uma tipologia (por exemplo, diferenciar um conto de uma bula).

Essa competência, a exemplo da competência de leitura, pode ser treinada e aperfeiçoada. Sua importância está diretamente relacionada, por exemplo, à nossa capacidade de traduzir um texto empregando não somente formas conectoras e coesivas adequadas, mas também expressões precisas e apropriadas e que tornarão nosso produto final legível e aceitável para a comunidade que vai lê-lo. Por exemplo, pense na expressão em inglês “Paris Motor Show” aparecendo em um livro de design de produtos, relacionada ao design de um automóvel. Uma alternativa de tradução proposta para essa expressão havia sido “Feira Automotiva de Paris”, mas isso não seria aceitável por parte dos leitores especializados, afinal, “feira automotiva” não parece dar a ideia de uma mostra de protótipos que ainda não foram para a linha de produção. Certamente, a expressão “Salão do Automóvel de Paris” soa melhor e é aceitável, por ser imediatamente reconhecida nesse meio. Essa percepção advém de nosso conhecimento acerca do funcionamento dos textos nas mais diversas áreas e em diferentes cenários de comunicação. Da mesma forma, sabemos que as variantes linguísticas na área técnica também são importantes e fazem parte de nossa competência textual: colocar equivalentes comuns em Portugal em um texto veiculado no Brasil – como na dupla de termos de Química *ácido graxo* (Brasil) e *ácido gordo* (Portugal) – certamente causará estranhamento, e talvez

evidencie uma falta de cuidado por parte do tradutor (e também do revisor, quando há essa etapa em uma publicação).

Outro ponto relevante e que faz parte da nossa competência textual é aprender a analisar os elementos paratextuais – que são elementos que gravitam em torno do texto propriamente dito. Como leitores especializados, precisamos nos acostumar a ler fichas catalográficas, prefácios, posfácios, notas de apresentação, os textos das orelhas dos livros, as notas das edições, os títulos das referências bibliográficas citadas, um agradecimento, etc., a fim de contextualizar nossa leitura e, conseqüentemente, situar a nossa escritura e intervenções para melhorar o texto. A partir desses elementos, podemos obter subsídios para eventualmente justificar nossas escolhas de tradução ou ter um dado entendimento de partes ou de um todo de texto com o qual estejamos lidando. Assim, o leitor profissional precisa não ter preguiça de ler **tudo** o que esteja acompanhando um texto.

2.2 Competência de leitura + competência de escrita

Como profissionais do texto que lidam predominantemente com a leitura, é fundamental aliar essas duas parcelas da soma posta no título desta seção se queremos como resultado um bom desempenho em atividades de tradução e de revisão. Todavia, quando tratamos de competência de leitura, e no seu desenvolvimento, acreditamos que ela esteja imediatamente relacionada à competência de escrita, afinal, como crer que um leitor competente não será também um escritor competente? E, particularmente no caso do tradutor, temos em mente que ele primeiro é leitor e, depois, escritor, daí a importância dessa busca pela soma pelo resultado que será produzido: o texto traduzido. Ainda assim, uma competência alta em leitura não gera, necessariamente, uma competência alta em escrita, pois são processos de naturezas distintas, ainda que muito imbricados no caso da tradução. O livro de Mary Kato (1993), por exemplo, situa bem esses dois processos e suas diferenças.

A competência de leitura – ou, no caso do entendimento do linguista norte-americano Hymes (1991), a *competência comunicativa* – englobaria a exequibilidade (isto é, a capacidade de produzir sentenças compreensíveis e que demandem menos esforço do leitor), a adequação contextual (associada às condições e aos objetivos de uso de certas sentenças, às escolhas lexicais e ao arranjo sintático no contexto e na situação de uso) e a aceitabilidade de ocorrência (relacionada às várias possibilidades de ocorrência de uma mesma sentença em um mesmo contexto, mas em situações diferentes). Em termos de competência escrita, além dos fatores que pertencem ao campo da leitura, há os fatores extratextuais, como o público-alvo, os objetivos de uso do texto que vai ser lido, a empatia entre o leitor e o texto, o conhecimento prévio do leitor para entender o texto, etc.

Considerando que o psicolinguista Smith (1983) já apontava que o leitor teria de ler o texto como um escritor, no caso do tradutor/revisor, esse processo se torna algo ainda muito mais complexo. Como leitores/escritores especializados, nossa formação preconizará as duas práticas em conjunto, seguindo o que o linguista norte-americano Honeycutt (2002) apurou em sua pesquisa: dado que a leitura e a escrita compartilham estratégias cognitivas que empregam os conhecimentos básicos e o contexto para criar significado, além de

sub-habilidades, como o uso do vocabulário, ideias conectadas de compreensão e detecção de falta de lógica, a combinação do aprimoramento conjunto da leitura e da escritura certamente otimiza o nosso desempenho profissional como tradutores/revisores.

De fato, os escritores competentes conseguem criar novas construções estruturais coesas e organizadas. Costuma-se pensar que, na área técnica, a abordagem de leitura analítico-sintética seja a mais utilizada, mas, dependendo da situação, torna-se necessária uma verdadeira reconstrução das intenções do autor. Partindo disso, pense na seguinte situação: você é tradutor e recebe como tarefa traduzir para seu idioma de trabalho (tipo de trabalho que é chamado versão) um resumo de um artigo em português brasileiro da área de Física. Segundo sua competência textual, o texto entregue pelo cliente não configura um texto de boa legibilidade, exigindo, já nesta etapa ainda em português, uma pré-revisão, para permitir o seu trabalho de “levá-lo” para outro idioma. Você consegue pensar nos tipos de leitura mobilizados nessa tarefa que envolveria, primeiro, “corrigir” o original e somente depois pensar na sua reescrita em língua estrangeira? Como pensar nas competências de leitura e de escrita em ação simultaneamente em um caso como esse?

2.3 Competências de tradução e de revisão

Voltando à nossa área de atuação como tradutores/revisores, cabe destacar o trabalho da tradutóloga espanhola Amparo Hurtado Albir (ALBIR, 2005), que embasa as discussões acerca da competência tradutória, o nosso diferencial. O modelo elaborado por ela e sua equipe de pesquisa abarca as competências anteriormente discutidas (a de leitura e de escrita) na forma de subcompetências, e introduz outras, mais específicas.

Na sua concepção, a *competência tradutória* é composta por cinco subcompetências que funcionam de modo integrado para garantir nossa prática tradutória: a subcompetência bilíngue, a subcompetência extralinguística, a subcompetência de conhecimentos sobre tradução, a subcompetência instrumental e a subcompetência estratégica. Além dessas subcompetências, há os componentes psicofisiológicos, como a memória, a atenção, a percepção, as emoções, a curiosidade intelectual, o interesse, a perseverança, o espírito crítico, o raciocínio lógico, a criatividade, entre outros.

A *subcompetência bilíngue* é formada por conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e léxico-gramaticais (a competência textual estaria nessa subcompetência), necessários para estabelecer a comunicação entre duas línguas.

A *subcompetência extralinguística* compõe-se de conhecimentos do mundo em geral e de domínios específicos, isto é, das culturas que envolvem as duas línguas de trabalho, mais o conhecimento enciclopédico.

A *subcompetência de conhecimentos de tradução* envolve o domínio dos princípios que subjazem a tradução, como procedimentos tradutórios, teorias de tradução, unidades de tradução, além de aspectos profissionais da área, como tipos de tarefas e destinatários.

A *subcompetência instrumental* diz respeito às habilidades relacionadas à atuação profissional, como o uso das fontes de documentação das tecnologias de informática e comunicação empregadas na tradução, além de informações sobre

o mercado de trabalho (por exemplo, preços e formas de cobrança, contagem de laudas, tipos de texto, etc.).

E a *subcompetência estratégica* abarca conhecimentos operacionais para assegurar uma tradução eficaz e tem preponderância sobre as demais, pois rege todo o processo tradutório, sendo útil para a detecção de problemas, a correção de eventuais erros, o planejamento e a avaliação da tradução e dos resultados obtidos.

Em um processo editorial geral (pois pode haver diferenças, dependendo da política de cada editora), há a tradução, que pretende abarcar todos os problemas e gerar o menor número de correções possível, e as etapas de revisão, constituídas pela preparação de originais e pela leitura final. Um problema comum na etapa de tradução são os “saltos”, isto é, segmentos de texto que não são traduzidos (isso representa um problema posteriormente para as etapas de revisão).

A *preparação de originais* é a primeira leitura realizada após a tradução, e a orientação é preparar o texto para a editoração final. Logo, parte-se do princípio de que o número de correções nessa etapa será maior. Na *leitura final*, o revisor está ciente de que houve uma leitura de revisão prévia, mas isso não necessariamente significa que sua leitura será desatenta. Ao contrário: é nessa etapa em que vários aspectos, por ventura ignorados anteriormente, são detectados e corrigidos e/ou questionados com a revisão técnica. A etapa da revisão técnica é realizada com o profissional da área de conhecimento sobre a qual versa o texto, que valida ou não o uso das fraseologias e das terminologias. É comum o trabalho do profissional técnico ser questionado pelo revisor final, muitas vezes devido à falta de critério ou mesmo de atenção do profissional, que faz a chamada leitura diagonal.

Cabe ressaltar que a leitura de revisão, tanto na preparação de originais quanto na leitura final, é a leitura feita considerando o tradutor (neste caso, também o escritor): lê-se pensando nos procedimentos adotados pelo profissional que traduziu o texto anteriormente, além da consulta ao texto original, no chamado cotejamento. Cabe ao revisor não deixar passar lapsos e qualificar o trabalho do tradutor, sendo um parceiro seu.

Entretanto, algumas vezes, essa parceria pode ser acidentada. Por exemplo, diante da percepção de saltos do original – notados geralmente por lacunas no texto de chegada –, o revisor acaba se transformando no tradutor, tentando reproduzir seus métodos e suas escolhas. Se concorda com elas, está tudo bem. Se não concorda, marca o texto e consultará o tradutor a respeito. Nessa relação, há um nível de confiança pressuposto entre o que nota e aponta o revisor e o trabalho do colega, acreditando-se que o tradutor fez a busca adequada da terminologia e/ou da frase, e que eventuais erros nada mais são do que próprios da nossa condição humana.

Todavia, às vezes, há alguns casos de se receber para revisar traduções mecânicas, feitas sem a devida revisão posterior de uma leitura final do próprio tradutor que fez o trabalho. Isso acaba sendo detectado na etapa de revisão, e inevitavelmente condena o profissional da tradução pela má qualidade no seu trabalho – que parece nem ter relido o material pelo menos uma vez antes de dar o trabalho como pronto. Assim, ao final do processo de escrita, deve-se fazer sempre mais uma última leitura, antes de se dar o texto como pronto para a

editora ou para o cliente – mesmo que possa haver um revisor posterior. Vale o mesmo para um trabalho de revisão de texto.

2.4 Traduções diferentes: visões diferentes e leituras diferentes

Complementando o que foi exposto acerca da individualidade presente no ato da leitura, podemos ver isso em evidência ao compararmos traduções diferentes de um mesmo texto. Os tipos de leituras realizados e a competência tradutória em ação de cada tradutor se refletem nas suas escolhas. De fato, em uma aula de tradução, dificilmente teremos textos iguais produzidos por colegas de turma, até porque há diferentes competências leitoras, diferentes competências textuais, diferentes formações, diferentes visões de mundo, diferentes competências tradutórias. Cada tradutor é, assim, uma individualidade e uma autoria.

Ao compararmos diferentes traduções de um mesmo texto original publicadas em diferentes períodos, é interessante observar como as circunstâncias sociais e históricas determinam as escolhas de redação de cada profissional – o que se aplica a textos literários e a textos científicos. Além disso, as políticas editoriais se mostram presentes o tempo todo determinando o que pode ou não aparecer no texto traduzido/revisado. Talvez resida justamente no fenômeno da datação a importância das traduções, evidenciando a dinamicidade da língua, e as transformações históricas, sociais e tecnológicas.

Sobre diferentes escolhas de tradução por parte de diferentes tradutores que partem de um mesmo original de um texto literário, veja, por exemplo, o artigo “Os tradutores de Alice e seus propósitos” (WESTPHALEN, BOFF, GREGOSKI, GARCEZ, 2001), disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5889/0>>

Exercício

a) Leia atentamente os dois trechos a seguir da tradução do inglês para o português de um texto original que é um CONTO de Edgar Allan Poe. Observe diferenças e semelhanças.

b) Sublinhe as palavras/expressões mais diferentes entre ambos. Observe que palavras são mais e menos repetidas em cada trecho.

Dica: você pode usar o LISTADOR de palavras do *site* TEXTQUIM em cada texto!

<http://www.ufrgs.br/textecc/textquim/ferramentas/lista_n_grama2.php>

c) Escreva um pequeno texto no qual você responde sobre os seguintes itens:

- Público-alvo: quem você imagina que seja o leitor para quem se dirige cada tradução?
- Como a escolha de vocabulário em cada texto poderia evidenciar a temporalidade? Há vocábulos que soam mais antigos, rebuscados?
- Dado que as versões apresentam diferenças em relação às unidades de medida, como isso afeta a nossa impressão da história no texto traduzido? (Dica: atente ao uso dos pronomes indefinidos.)

- Competência tradutória: como você avalia a atuação do tradutor em relação aos sentidos e ao uso adequado do dicionário? Há equívocos semânticos em alguns desses trechos?
- Pontuação: você acha que as escolhas de cada tradutor em relação à pontuação afetam o andamento da tradução? Há um efeito melhor?
- Em relação à sintaxe: a alteração do posicionamento de certas informações nas frases/períodos pode melhorar a compreensão da leitura? Por quê?

<p>Na parede assim desguarnecida dos ossos, percebemos um outro nicho, com cerca de um metro e vinte de profundidade, noventa centímetros de largura e um metro e oitenta ou dois metros e dez de altura. Não parecia ter sido escavado para um uso especial, mas formado simplesmente pelo intervalo entre dois dos colossais pilares do teto das catacumbas, e tinha como fundo uma das paredes, de sólido granito, que os circunscraviam.</p> <p>Tradução de Oscar Mendes (1944) – edição consultada: POE, Edgar Allan. O Barril de Amontillado. In: <i>Contos de terror, de mistério e de morte</i>. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 237.</p>	<p>Na parede, exposta pela remoção dos ossos, percebemos ainda mais uma alcova, de pouco mais de um metro de profundidade, uns noventa centímetros de largura e cerca de dois metros de altura. Parecia não ter sido construída para qualquer fim especial, e sim originada meramente do intervalo entre duas das colossais colunas que suportavam o teto da catacumba, sendo o seu fundo uma das paredes circunscritas, de sólido granito.</p> <p>Tradução de José Paulo Paes (1958) – edição consultada: POE, Edgar Allan. O Barril de Amontillado. In: <i>Histórias Extraordinárias</i>. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008. p. 105-106.</p>
---	--

Para saber mais...

Para obter mais informações a respeito dos tópicos abordados neste capítulo, acesse o *site* **Teorias de Leitura em Tradução:**

<www.ufrgs.br/textecc/traducao>

Obras citadas

ALBIR, A. H. A aquisição da competência tradutória. Traduzido por Fabio Alves. In: PAGANO, C. e ALVES, F. (Orgs.). **Competência em tradução – cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 20-57.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Traduzido por Paulo Otoni. In: GALVEZ, C. (org.) **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1989.

HONEYCUTT, R. L. **Good readers/poor writers: an investigation of the strategies, understanding, and meaning that good readers who are poor writers ascribe to writing narrative text on-demand**. Dissertation. Raleigh: North Carolina State University, 2002.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. JOHNSON, K. (Org.) **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.

SMITH, F. Reading like a writer. *Language Arts, Urbana*, **National Council of Teachers of English**, v. 60, n. 5, p. 558-67, May 1983.

WESTPHALEN, F. et al. Os tradutores de Alice e seus propósitos. **Cadernos de Tradução**, [S.l.], v. 2, n. 8, p. 121-144, jan. 2001. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5889>> Acesso em fev. 2015.

Capítulo 3 – Compreensão de leitura e a leitura profissional

3.1 Avaliação de desempenhos em leitura

O tópico “desempenho em leitura” suscita muito interesse e debate no meio da tradução/revisão, afinal, como avaliar se o desempenho é ou não satisfatório? O que é satisfatório em uma situação de trabalho do profissional revisor ou tradutor muitas vezes premida por fatores como pressão de tempo? Muitas pesquisas têm sido feitas na área nos últimos anos e, a partir delas, chegamos à conclusão de que há, sim, maneiras de avaliar o desempenho em leitura. De fato, essas pesquisas e as ferramentas e os recursos gerados a partir delas se tornam muito úteis não somente a professores, mas também aos profissionais do texto.

O psicólogo e pesquisador norte-americano Arthur Graesser (GRAESSER, 2007), em seu artigo *An Introduction to Strategic Reading Comprehension*, afirma que a maioria das pessoas se considera leitores proficientes e que tem a ideia de estarem compreendendo o que leem de forma profunda.

Para verificar isso, nas pesquisas de avaliação de compreensão, os índices obtidos dos leitores sobre o quão bem eles acreditavam ter compreendido os textos foram correlacionados com testes objetivos de compreensão textual. Diferentemente do que pensavam os leitores, as correlações de avaliação de compreensão foram assustadoramente baixas, mesmo entre universitários observados.

Ainda, segundo a pesquisa de Graesser (2007), os alunos de um curso superior de Física foram distribuídos em três condições:

- (1) lidar com problemas de Física com o auxílio de um tutor inteligente;
- (2) ler um livro com o mesmo conteúdo durante um período atrelado à condição do tutor inteligente; e
- (3) nada ler.

Antes e depois do treinamento, foram feitos um pré-teste e um pós-teste de múltipla escolha. Houve ganhos com o tutor inteligente, mas, surpreendentemente, a leitura do livro não apresentou o mesmo resultado, haja vista que os escores dos pós-testes desse grupo não foram muito diferentes daqueles dos que nada leram.

Logo, como avaliar o desempenho em leitura? No caso exposto, Graesser assinalou que os leitores costumam estabelecer níveis rasos de análise como critério de avaliação, daí alimentando sua ilusão de plena compreensão. Somente reconhecer palavras ou gêneros textuais e entender grande parte das frases não reflete uma compreensão profunda – essa foi a ilusão. Como vimos nos capítulos anteriores, a leitura é tão complexa que requer, de forma concomitante, múltiplas atividades cognitivas, o acionamento de inúmeros conhecimentos prévios (tanto linguísticos quanto extralinguísticos), o emprego de estratégias tão diversas quanto nossa individualidade, tudo isso em frações de segundo. A partir dessa constatação de pesquisa, admite-se a necessidade de desenvolver

melhores estratégias de leitura, utilizando as tecnologias disponíveis hoje em dia. Sem dúvida, o computador aparece como uma ferramenta importante no treinamento do uso de estratégias de leitura, pois, além de sua flexibilidade no emprego de diversas mídias, permite a customização de cada uma delas a diferentes perfis de leitores. Aliada à *expertise* humana, certamente a avaliação do desempenho de leitura é facilitada.

A avaliação do desempenho tem de levar em consideração:

- (1) o propósito da avaliação;
- (2) os processos e produtos da compreensão que a avaliação vai aferir;
- (3) os sujeitos sendo avaliados;
- (4) os textos sendo usados.

É possível mensurar produtos e processos durante a leitura (*online*) ou após a leitura (*off-line*). Os testes de múltipla escolha, comuns em testes de proficiência, seria uma medida *off-line*, pois é feito para verificar a compreensão após a leitura do texto. Um exemplo de teste *online* seria a medição do tempo de leitura de frases e as análises de protocolos verbais (ou de pensamento em voz alta). Obtemos diferentes cenários de compreensão dependendo das ferramentas de avaliação de desempenho escolhidas, da faixa etária dos avaliados e dos gêneros textuais (e de suas características intrínsecas) sendo usados. Além disso, a avaliação ocorre em diversos contextos, desde os ambientes educacionais até os experimentos mais elaborados em laboratório.

Os objetivos da avaliação condicionarão a metodologia a ser empregada: o que será escolhido para avaliar a fluência de leitura de frases certamente não será válido para analisar a aplicação do conhecimento adquirido pela leitura de um dado texto a uma determinada situação. Da mesma forma, a metodologia adotada para fazer uma classificação geral dos leitores de acordo com determinados níveis não seguirá aquela selecionada para diagnosticar problemas ou deficiências em leitura.

No caso da leitura de tradução e de revisão, os protocolos verbais – que são depoimentos colhidos após o trabalho feito – se mostram pertinentes para acompanhar o raciocínio envolvido na tomada de decisão. Esses protocolos verbais também ajudam a avaliar a natureza dos processos de inferências e das estratégias de leitura empregadas pelo profissional ao tentar entender e traduzir um texto. Ainda neste âmbito, a confecção de resumos – para saber mais, veja a tese de Marisa Helena Degasperi (DEGASPERI, 2009), intitulada *Processamento de leitura e produção de resumos em ambiente virtual e em ambiente não virtual*, sob a perspectiva conexionista – é um exercício proveitoso e que evidencia a aplicação de estratégias de avaliação do desempenho em leitura (e também de capacidade de escrita). Resumir textos às vezes é uma tarefa penosa, mas serve de treinamento para as capacidades de compreensão profunda, principalmente em uma área técnica, que, conforme o experimento há pouco relatado, em geral se mostra mais problemática, inclusive para leitores habilidosos. Neste tipo de atividade, há uma avaliação qualitativa (as informações procedem?) e uma avaliação quantitativa (o quanto de informações pôde ser recuperado pela memória do leitor?). Alguns desses testes podem ser aproveitados em atividades de formação ou de treinamento de tradutores e são capazes de nos mostrar onde e como tendemos a errar ou a acertar mais ou menos.

3.2 Complexidade textual e inteligibilidade textual

Assim como há diversas abordagens relacionadas à leitura, podemos dizer o mesmo em relação ao que se entende por complexidade textual e inteligibilidade textual. Há ainda os conceitos de *legibilidade* e de *apreensibilidade*, que às vezes são utilizados por certos autores com sentido semelhante.

Dizemos que **complexidade textual**, na sua acepção mais geral, diz respeito ao nível de dificuldade de um texto, considerando a dificuldade lexical (comumente medida pela frequência e pela extensão das palavras) e a dificuldade advinda do tamanho da sentença (a partir do cálculo do número de palavras que a formam). Entretanto, o caráter um pouco formulista desta visão cede espaço a outros pontos de vista, que admitem que a complexidade textual não é uma característica facilmente mensurável somente com fórmulas, e que deve levar em conta outros componentes linguísticos e discursivos.

Para Dubay (2004), **inteligibilidade** é o que torna alguns textos mais simples de ler do que outros. O termo **legibilidade** compreende as características físicas do texto, como o tamanho, o tipo e a cor da letra, o espaçamento, o alinhamento de parágrafos e elementos da formatação textual (SILVA, 1985), enquanto o termo **apreensibilidade** (tradução para a forma inglesa *readability*) se refere à fácil leitura, compreensão, velocidade da leitura e apreensão de um texto, fatores relacionados com a forma de escrita (prolixa ou sucinta) e vocabulário utilizado (DUBAY, 2007).

Mas, como medir a complexidade de um texto? Neste sentido, destacamos o **Índice Flesch**. Esse índice é **uma medida** criada pelo austro-americano Rudolf Flesch, em 1949, e que até hoje fundamenta os estudos na área de complexidade e inteligibilidade textual. Tal índice, de certa maneira, reflete o que estava acontecendo na Inglaterra durante aquele período: o escritor George Orwell, em 1946, no ensaio *Politics and the English Language*, criticava o “inglês feio e impreciso” de sua época, dando assim origem ao movimento *Plain Language*, que visava à simplificação da linguagem burocrática do governo e dos negócios em geral. Especificamente, no caso de Flesch, sua motivação foi o fato de os imigrantes que chegavam aos Estados Unidos não compreenderem os documentos exigidos pelo governo. Logo, a ideia foi tornar os escritos mais acessíveis para essa camada da população, cuja mão de obra era importante para o país, mas que tinha dificuldade de compreender textos em inglês. A fórmula de Flesch, para medir o quanto era fácil ou difícil um texto escrito em inglês, utiliza o número médio de sílabas por palavra e o comprimento das frases. Vejamos a fórmula do Índice Flesch:

$$FLF = 206,835 - (1,015 \times CMF) - (84,6 \times MSP)$$

Onde:

CMF = comprimento médio da frase (número de palavras dividido pelo número de frases)

MSP = número médio de sílabas por palavra (número de sílabas dividido pelo número de palavras)

A faixa de resultados dessa medida vai de 0 (baixa legibilidade) a 100 (alta legibilidade). A tabela a seguir, elaborada pelos pesquisadores do NILC (Núcleo Interinstitucional de Linguística Aplicada) da Universidade de São Paulo, é uma adaptação para o português do Brasil. Ela relaciona os valores de legibilidade aos níveis de escolaridade, seguindo o sistema escolar brasileiro.

100-75	Muito fácil	Adequado para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental
75-50	Fácil	Adequado para 5ª e 8ª séries do ensino fundamental
50-25	Difícil	Adequado para 9ª a 11ª séries do ensino médio
25-0	Muito difícil	Adequado para ensino superior

Logo, quanto maior o nível de legibilidade, melhor será, em tese, a compreensão do texto por todos os públicos, indicando uma abrangência potencialmente maior. De fato, a experiência de Flesch na sua época foi significativa e muito reconhecida na sociedade norte-americana: as editoras que resolveram adotar sua métrica observaram um aumento do público leitor entre 40 e 60%.

No entanto, como é sempre importante ressaltar, essa métrica por si só não consegue abarcar todas as nuances envolvidas na composição textual (por exemplo, os conceitos igualmente importantes de coesão e coerência não são contemplados). De qualquer forma, essa iniciativa foi e ainda é louvável visando à maior acessibilidade dos textos a todos os públicos, abrindo caminho para outras propostas, como a simplificação textual. Hoje em dia, há uma série de recursos disponíveis na internet que calculam o Índice Flesch, com ênfase para o inglês, de um documento por vez ou mesmo de todo o texto de um *site*. Um exemplo é o <<http://read-able.com>>. Um outro recurso interessante, e bem acessível, é o que há embutido no editor *Microsoft Word*, veja em: <<https://support.office.com/en-us/article/Test-your-documents-readability-0adc0e9a-b3fb-4bde-85f4-c9e88926c6aa#bm1>>

Para verificar o índice Flesch em textos em português do Brasil, contamos com a ferramenta Coh-Metrix-Port, uma adaptação para o português brasileiro da ferramenta Coh-Metrix originalmente desenvolvida na Universidade de Memphis, nos Estados Unidos. A adaptação do índice Flesch, no Brasil, para os padrões do português foi feita pelos pesquisadores do NILC da USP, assim como a ferramenta Coh-Metrix-Port. Esse sistema verifica índices de coesão e de coerência, além do Índice Flesch, e estabelece uma medida de dificuldade de compreensão de um texto. Esse recurso está disponível no seguinte endereço:

<<http://143.107.183.175:21080>>

3.3 Simplificação textual: elementos lexicais e sintáticos e o processamento da leitura

No âmbito da Linguística Computacional, existem hoje estudos relacionados à simplificação textual envolvendo especificamente o Português Brasileiro (haja vista que grande parte das ferramentas existentes lidava somente com o inglês). O projeto PorSimples (Simplificação Textual do

Português para Inclusão e Acessibilidade Digital), desenvolvido também pelo NILC da Universidade de São Paulo (USP), pretende tornar o texto mais compreensível por meio da redução de certos elementos lexicais e sintáticos, com vistas a atender a demanda de públicos leitores de baixo letramento ou que possuem distúrbios cognitivos, como dislexia e afasia, além de usuários de tecnologias assistivas (como usuários de LIBRAS e leitores de tela) e crianças e aprendizes da língua. Além disso, ele pretende auxiliar as pessoas a utilizar a língua escrita a fim de obter informações na Internet, aprender de forma continuada e empregar com mais eficácia suas capacidades de leitura e de escrita.

Sentenças longas, coordenadas e subordinadas, ordenações sintáticas incomuns, palavras difíceis e de pouco uso, informações irrelevantes, entre outros aspectos, contribuem para formar o conceito de “complexidade da língua”. Assim, “simplicidade”, neste contexto, diz respeito à sintaxe das sentenças, dando preferência à ordem “sujeito-verbo-objeto”, com cada sentença sendo formada por apenas uma oração, na voz ativa. Essas ferramentas de simplificação são vistas como auxiliares fundamentais não somente para suprir a demanda de pessoas com baixo letramento e com distúrbios cognitivos, mas também aos profissionais do texto e professores de idiomas, principalmente na tradução automática, na sumarização de textos e na extração de informações.

Vejamos um exemplo interessante de simplificação:

<p>No enfrentamento à Doença de Chagas, a Secretaria de Estado de Saúde (Ses) por meio da Superintendência de Vigilância em Saúde (Suvisa) em parceria com os Escritórios Regionais de Saúde realiza Inquérito de Soroprevalência de Infestação Chagásica em todo Estado. Este inquérito é uma proposta do Ministério da Saúde que teve início em Mato Grosso no mês de julho do ano passado, onde dezessete municípios passaram a ter um levantamento histórico sobre a prevalência ou não da doença de chagas. O projeto entra na sua segunda fase com a efetivação do inquérito em mais quinze municípios.</p>	<p>No combate à Doença de Chagas, a Secretaria de Estado de Saúde em parceria com os Escritórios Regionais de Saúde realiza Pesquisa para levantar a porcentagem da população que apresenta a doença de chagas em todo Estado. Esta pesquisa é uma proposta do Ministério da Saúde. Esta pesquisa teve início em Mato Grosso no mês de julho de 2006. Dezessete municípios de Mato Grosso passaram a ter um levantamento histórico sobre o predomínio ou não da doença de chagas. O projeto entra na sua segunda fase com a realização da pesquisa em mais quinze municípios.</p>
---	---

No texto original, à esquerda, há 3 orações e 96 palavras, com um Índice Flesch de 43 (portanto, considerado difícil). No texto simplificado, à direita, há 5 orações e 95 palavras, com um índice Flesch de 65 (portanto, considerado fácil). Embora tenha havido o aumento de duas orações, isso representou uma redução significativa no Índice Flesch (ou seja, isso nada mais é do que as quebras sintáticas, que de fato facilitam a leitura). Além disso, a substituição de palavras difíceis e a reorganização de segmentos textuais contribuem para a maior fluência resultante.

Nos próximos anos, certamente haverá uma ampliação das ferramentas computadorizadas para que essas simplificações sejam feitas com mais rapidez. Hoje, os profissionais do texto atuam continuamente para efetivar esses níveis de simplificação. Estudos de Pasqualini (2011 e 2013) trataram do tema da complexidade em diferentes gêneros textuais e cenários comunicativos, tendo a autora examinado esse aspecto em textos científicos e em textos literários. Atualmente, Pasqualini trabalha, em sua tese de doutoramento junto ao PPG-LETRAS-UFRGS, com previsão de conclusão em 2017, na organização de um *corpus* do português brasileiro simples. Esse material será fonte de subsídios para pesquisas em simplificação considerando-se uma maior acessibilidade de textos institucionais públicos para pessoas de menor escolaridade. Essas mesmas medidas, junto com outras relacionadas, são bons indicadores para pré-avaliar automaticamente conjuntos de textos. Esse tema já foi examinado por Evers (2015) e está sendo aprofundado em seu trabalho de doutoramento com previsão de conclusão em 2018 pelo PPG-Letras-UFRGS. De todo modo, mesmo antes de esse futuro chegar, recomendamos a todos que conheçam os recursos computacionais já disponibilizados pelos pesquisadores do NILC da USP. Mais informações podem ser obtidas em: <mc.usp.br/nilc/index.php>

Por fim, cabe dizer ainda que ferramentas *online* que calculam automaticamente o Índice Flesch de um texto estão hoje disponíveis na Internet. A ferramenta Coh-Metrix-Port faz isso para o português, entre outras coisas.

3.4 Questionário de leitura

Para demonstrar um dos usos do Índice Flesch que apresentamos na seção anterior, elaboramos o “Questionário de Leitura” a seguir. Você pode respondê-lo aqui, neste livro, ou acessá-lo no *site* da disciplina de Teorias da Leitura, no seguinte *link*:

<<http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/pesquisa.php>>

Nosso objetivo ao apresentar este questionário aqui é fazer com que você reflita sobre os possíveis usos das ferramentas computacionais disponíveis para análise de texto. Além disso, a partir da observação de suas respostas e do “gabarito”, queremos provocar a discussão do uso desses índices em isolado e ajudá-lo a compreender o que está por trás dos números apresentados em cada faixa de dificuldade.

O questionário procura relacionar perfil escolar, hábitos de leitura, tipos de vocabulário e o quanto a compreensão de um determinado texto pode ser difícil para diferentes pessoas. As dez primeiras perguntas têm caráter socioeconômico, contemplando faixa etária, sexo, escolaridade, renda familiar mensal e hábitos e preferências de leitura, pois todos esses aspectos podem ser comparados com os dados oficiais do INAF e de outros órgãos governamentais (como o IBGE). Além disso, o questionário tem uma terceira pergunta, que solicita que o respondente selecione, dentre três opções, o gênero a que o texto pertence.

Quanto à verificação de acertos, o questionário não apresenta questões “certas” ou “erradas” ao respondente, apenas indaga se os textos parecem adequados ou inadequados a públicos dentro de uma faixa escolar específica e se o respondente os acha fáceis ou difíceis. A existência do gabarito apenas se deu para proporcionar uma forma de retorno produtivo ao respondente, tendo como

referencial a verificação do Índice Flesch no *software* Coh-Matrix-Port, elaborado pela Universidade de São Paulo (USP).

QUESTIONÁRIO DE LEITURA

Esta pesquisa é anônima e pretende relacionar perfil escolar, hábitos de leitura, tipos de vocabulário e o quanto a compreensão de um dado texto pode ser difícil para diferentes pessoas.

Sua participação constitui em responder a um questionário composto por perguntas OBJETIVAS relativas a trechos de textos selecionados, e a classificação deles em diferentes graus de dificuldade de compreensão.

Sua participação não é obrigatória, e você tem o direito de interromper a participação em qualquer momento, sem sofrer algum tipo de prejuízo.

Qual é sua idade?

- menos de 17 anos entre 17 e 21 anos
 entre 22 e 30 anos entre 30 e 40 anos
 entre 40 e 50 anos entre 51 e 60 anos
 mais de 61 anos

Sexo:

- Feminino Masculino

Qual é sua escolaridade?

- Ensino fundamental completo
 Ensino médio completo
 Cursando o ensino médio
 Ensino superior completo
 Cursando ensino superior
 Ensino superior – pós-graduação
 Ensino superior – cursando pós-graduação

Você estuda ou estudou:

- em instituição de ensino pública
 em instituição de ensino privada
 parte em instituição de ensino pública e parte em instituição de ensino privada

A renda mensal da sua família é:

- de 1 a 3 salários mínimos
 de 3 a 5 salários mínimos
 de 5 a 7 salários mínimos
 de 7 a 10 salários mínimos
 mais de 10 salários mínimos

Você tem o hábito de ler?

- Sim Não

O que você MAIS GOSTA de ler?

- Jornais Gibis/animes Livros Revistas

O que você MENOS GOSTA de ler?

- Jornais Gibis/animes Livros Revistas

O que você mais lê independentemente de gostar?

Jornais Gibis/animes Livros Revistas

Quantos livros você costuma ler por ano?

- Até 1
- Entre 2 e 3
- Entre 3 e 4
- Mais de 4

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 1

Que rua grande, que rua enorme e era preciso caminhar, caminhar... teriam ido ao médico? Não se lembrava. Mas lembrava-se muito bem da volta ao hotel, os dois de mãos dadas e ele orgulhoso de estar ao lado dela, tão bonita e cheirosa que ela era.

Passaram depois numa praça com um laguinho e um cavalo de pedra e também ali havia pessoas demais, só que sentadas e pareciam de pedra como o cavalo do laguinho. E outras de pé, paradas, e outras movendo-se lentamente pelos caminhos da praça, e outras dormindo sobre jornais nos canteiros, e no meio desse exército de caras pôde notar que um homem os seguia e os olhava.

Não que os olhasse.

Olhava para ela.

1. Na sua opinião, o texto 1 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 1 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. uma notícia de jornal
- b. uma carta
- c. um trecho de um conto

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 2

Foi realizada uma revisão dos principais aspectos encontrados na literatura especializada sobre corrosão de refratários, avaliando-se a viabilidade de determinados ensaios e relacionando-se com resultados experimentais. As propriedades físicas e microestruturais de refratários comerciais foram estudadas, considerando-se as diferenças entre elas e implicações com a qualidade e provável vida útil do refratário. Assim, investigou-se os diversos tipos de refratários utilizados como revestimento em uma panela de aço, como de sobre-linha (*freeboard*), linha de escória e linha de metal. Os refratários magnésia-carbono e doloma-carbono foram avaliados, destacando-se também as diferenças entre eles. Os materiais analisados mostraram características favoráveis a uma elevada resistência ao processo de corrosão, apresentando uma série de propriedades a serem escolhidas de acordo com a prática industrial.

1. Na sua opinião, o texto 2 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 2 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. uma notícia de jornal
- b. um resumo de um artigo científico
- c. um manual de instruções

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 3

No dia seguinte ao do caso de Santa Teresa, acordou oprimido. Almoçou mal. Não cuidou de nada; calçou as chinelas africanas sem interesse, não mirou as alfaias belas, ou simplesmente ricas, que lhe enchiam a casa. Não pôde suportar as carícias do cão mais de dois minutos; tão depressa o recebeu na sala, como o mandou embora. Ele é que enganou os criados e tornou à sala; mas, tal foi o tabefe que recebeu na orelha, que não repetiu os afagos: estirou-se no chão com os olhos no amigo.

1. Na sua opinião, o texto 3 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 3 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. um artigo de jornal
- b. um trecho de um livro literário
- c. uma carta

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 4

Os componentes que estão colocados dentro da caixa estão protegidos por pacotes plásticos que possuem furos de ventilação. Depois de desembalar os componentes, garanta que os pacotes estejam bem guardados (ou descartados), longe do alcance de crianças para evitar que elas brinquem com os mesmos e que, acidentalmente, possam sufocar ou engasgar.

Antes de ligar o cabo de alimentação na tomada, verifique se a tensão indicada no produto é compatível com a tensão em que o ventilador será ligado (127V ou 220V). Desconecte o cabo de alimentação da tomada quando o ventilador não estiver sendo usado.

1. Na sua opinião, o texto 4 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 4 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. uma propaganda
- b. um resumo de um artigo científico
- c. um manual de instruções

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 5

Art. 46. O imposto, de competência da União, sobre produtos industrializados tem como fato gerador:

I – o seu desembaraço aduaneiro, quando de procedência estrangeira;

II – a sua saída dos estabelecimentos a que se refere o parágrafo único do art. 51;

III – a sua arrematação, quando apreendido ou abandonado e levado a leilão.

Parágrafo único. Para os efeitos deste imposto, considera-se industrializado o produto que tenha sido submetido a qualquer operação que lhe modifique a natureza ou a finalidade, ou o aperfeiçoe para o consumo.

1. Na sua opinião, o texto 5 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 5 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. uma lei ordinária
- b. um resumo de um artigo científico
- c. um excerto de um livro didático

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 6

Ingresso de dólares supera saídas

As entradas de dólares no Brasil estão maiores que as retiradas, apontam dados do Banco Central. Nos 22 primeiros dias de agosto, o saldo ficou positivo em 1,2 bilhão de dólares. O chamado fluxo cambial ficou no azul, principalmente, pelos ingressos de aplicações no mercado financeiro. Somente nesse tipo de investimento, chegaram 2,2 bilhões, já descontadas todas saídas.

1. Na sua opinião, o texto 6 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 6 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. um trecho de uma crônica
- b. uma notícia de jornal
- c. um resumo de um artigo científico

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 7

Seu médico irá decidir a dose adequada de maleato de enalapril, dependendo do seu estado de saúde e dos outros medicamentos que você estiver tomando. Tome o maleato de enalapril diariamente, exatamente conforme a orientação de seu médico. É muito importante que continue tomando o maleato de enalapril pelo tempo que o médico lhe receitar. Tome exatamente a quantidade de comprimidos que o médico lhe receitou.

1. Na sua opinião, o texto 7 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 7 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. uma notícia de jornal
- b. uma bula de remédio
- c. um resumo de um artigo científico

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 8

Artigo 132 – Expor a vida ou a saúde de outrem a perigo direto ou iminente:

Pena – detenção, de três meses a um ano, se o fato não constitui crime mais grave. Parágrafo único – A pena é aumentada de um sexto a um terço se a exposição da vida ou da saúde de outrem a perigo decorre do transporte de pessoas para a prestação de serviços em estabelecimentos de qualquer natureza, em desacordo com as normas legais.

1. Na sua opinião, o texto 8 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 8 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. um artigo acadêmico
- b. um artigo de uma lei
- c. uma notícia de jornal

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 9

Nas soluções, o disperso recebe o nome de SOLUTO e o dispersante, o nome de SOLVENTE. Assim, por exemplo, quando dissolvemos açúcar em água, o açúcar é o soluto e a água, o solvente.

As soluções são muito importantes: o ar que respiramos é uma solução (mistura) de gases; a água do mar (que cobre $\frac{3}{4}$ da superfície terrestre) é uma solução que contém vários sais; muitos produtos, como bebidas, materiais de limpeza, remédios, etc. são soluções; muitas reações químicas, feitas em laboratórios e em indústrias, são realizadas em solução. E até mesmo em nosso corpo (que contém cerca de 65% em massa de água), o sangue, o suco gástrico, a urina, etc. são líquidos que contêm em solução um número enorme de substâncias que participam de nosso metabolismo. Enfim, as soluções têm grande importância científica, industrial e biológica.

1. Na sua opinião, o texto 9 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 9 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. uma bula de remédio
- b. um excerto de um livro didático
- c. um resumo

Leia o trecho a seguir e marque a opção que você achar correta.

Texto 10

A parte mais divertida do filme é quando a global Cristiana Lôbo, cheia de inocência, diz que não acredita em mistura de interesses comerciais com procedimentos jornalísticos nas grandes redações brasileiras. Ela tem uma cara de Chapeuzinho Vermelho em metamorfose para vovó que nunca viu o Lobo Mau. Pela primeira vez na vida, sinceramente, gostei de um filme de Jorge Furtado. Vai sair de cartaz logo. Mas ele poderá fazer boas palestras por aí para mostrar e comentar a sua obra, que descobre um lado mal oculto da mídia.

1. Na sua opinião, o texto 10 é:

- a. difícil
- b. nem fácil nem difícil
- c. fácil

2. O texto 10 é:

- a. adequado para pessoas com ensino fundamental
- b. adequado para pessoas com ensino médio
- c. adequado para pessoas com ensino superior

3. Você acha que este texto é:

- a. um trecho de um conto
- b. um trecho de uma crônica
- c. um resumo

3.5 A leitura do revisor e a leitura do tradutor

Vamos considerar as diferentes abordagens adotadas por estes dois profissionais do texto. De fato, uma peculiaridade dessas duas atividades é que, dependendo das circunstâncias, um tradutor vem a atuar como revisor de sua própria tradução, e, às vezes, o revisor, na ocorrência de um salto no fluxo editorial de uma determinada obra, acaba se transformando em tradutor.

A partir dessa situação, sabemos que o foco dessas leituras certamente diferirá. Já mencionamos a leitura da tradução, a preparação de originais e a leitura final. A tradução busca respeitar as regras gramaticais e o estilo do autor, embora haja uma recomendação importante em determinados manuais editoriais: não se deve confundir estilo com erro. Sabe-se que muitos autores dos originais não escrevem bem, logo, a orientação é de que a ideia do autor seja reproduzida. Logo, surge a angústia do tradutor: às vezes, a leitura que ele fará determinará o que será reproduzido na tradução, seja por propósito e/ou capricho do autor do original (por exemplo, ao trabalhar com ambiguidades em um poema), seja por falta de competência de escrita (o que é muito comum, principalmente quando lidamos com resumos de artigos e trabalhos de conclusão e teses/dissertações). Aqui, os dois tipos de leitura/tradução aparecerão, dependendo das circunstâncias: uma leitura/tradução mais literal (centrada mais na forma, um pouco mais dependente dos gêneros e tipos textuais) e uma leitura/tradução mais livre, privilegiando o sentido.

Voltando à preparação de originais, isto é, a fase de primeira leitura após a tradução, ela considera, além do texto, aspectos de padronização e editoração. Nesta etapa, supõe-se que a quantidade de erros seja maior, por ser a primeira leitura (e comumente feita por outra pessoa, já que costuma ser difícil conseguirmos detectar nossos próprios erros em nossas traduções/revisões). Na leitura final, que é a leitura feita após a preparação de originais (e, em geral, já houve uma revisão técnica, com a padronização de termos e da fraseologia), observa-se, além do andamento da leitura do texto, aspectos gráficos e de layout. Por exemplo: numeração correta de itens e subitens; conferência de legendas/dísticos e figuras (se há a legenda “Gráfico em forma de pizza demonstrando os níveis de letramento da população”, não pode haver um gráfico de barras na figura). Elementos relacionados ao sumário, à remissão de páginas, a notas de rodapé, a cores (por exemplo, não fará sentido dizer que há um ponto verde na figura quando esta será impressa em preto e branco) também ficam a cargo da revisão (tanto na preparação de originais quanto na leitura final).

Fatos inusitados também fazem parte deste ofício. Ainda em relação a gráficos, em uma dada publicação havia um gráfico em forma de pizza que continha vários percentuais, mas cuja soma dava 110%. A publicação, da área de Marketing, já estava no mercado há muito tempo nos Estados Unidos, com aquele gráfico apresentando a soma de 110%. A revisão final da tradução no Brasil identificou esse equívoco, e a editora do original em inglês alterou o gráfico em uma edição posterior, e agradeceu pela correção. O mesmo acontece com fórmulas químicas, por exemplo: às vezes os subscritos não aparecem corretamente por algum problema do processador de texto, ou eles podem estar em posições erradas na fórmula, ou até aparecer com sinais trocados. Logo, é atribuição do revisor final também verificar esse tipo de equívoco. Daí talvez

venha o costume no meio profissional da revisão de dizer que, com o tempo e a prática, aprendemos a “treinar o olho”. O que Fulgêncio e Liberato (1998) afirmam parece se encaixar perfeitamente nisso: “fazer uma leitura eficiente é fazê-la rápida e seletivamente. Para isso, o leitor deve ser capaz de selecionar no texto apenas as partes que contêm a informação mais importante, saltando aquelas que podem ser previstas”.

Além disso, o que foi exposto acerca da simplificação parece ocorrer mais na etapa de revisão, quando o revisor tende a aplicar mais a redução de certas frases, talvez por estar mais atento à fluência da leitura na língua de chegada, isto é, por estar mais próximo do leitor do texto de chegada. Tanto tradutores quanto revisores precisam conhecer as formas ortográficas, estruturas e convenções de suas línguas de trabalho, mas ressalta-se que a função do revisor transcende a mera localização de erros gramaticais, ortográficos ou sintáticos, conforme evidenciamos no exemplo citado anteriormente.

Obras citadas

DEGASPERI, M. H. **Processamento de leitura e produção de resumos em ambiente virtual e em ambiente não virtual**. Porto Alegre: PUC, 2009. Tese de doutorado. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2515> Acesso em fev. 2015.

DUBAY, W. H. **Smart Language: Readers, Readability and the Grading of Text**. Califórnia: Impact Information, 2007.

DUBAY, W. H. **The Principles of Readability**. Califórnia: Impact Information, 2004.

EVERS, A. **Automated Essay Evaluation in Brazilian Portuguese**. Séminaire Linguistique UPEM/LIGM, 2015, Champs-sur-Marne, França.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1998. p. 26-27.

PASQUALINI, B. **Leitura, tradução e medidas de complexidade textual em contos da literatura para leitores com letramento básico**. UFRGS, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61188/000862924.pdf>> Acesso em fev. 2015.

PASQUALINI, B. **Corpus do português brasileiro simples: primeiros passos**. XI FÓRUM FAPA DESCOBERTAS E CONSTRUÇÕES, 2013, Porto Alegre.

SILVA, R. S. **Diagramação: o planejamento visual gráfico na comunicação impressa**. São Paulo: Summus Editorial, 1985.

MAGLIANO, J.; MILLIS, K.; OZURU, Y. e MCNAMARA, D. A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools. In: **Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

Capítulo 4 – Leitura e tradução

literária: uso de corpora para avaliar

o produto e o processo

Até agora, vimos diversos conceitos relacionados à leitura. Percorremos um caminho abrangente, que partiu dos primeiros passos de como se dá a atividade de leitura, enfocando uma explicação das estratégias que usamos consciente ou inconscientemente, passando pelos índices de complexidade textual, que têm influência direta no desempenho de leitura. Mais adiante, contemplaremos a Teoria da Enunciação e a sua interpretação de como ocorrem todos esses processos. Por fim, neste capítulo, chegamos a uma oportunidade de aplicação de todos esses conceitos em um ramo enriquecedor não só da nossa atividade como tradutores e revisores, mas da nossa língua como um todo: a tradução literária.

Há uma interessante tendência de crescimento da tradução literária no Brasil. Apesar de ela não representar a maior fatia do mercado da atividade tradutória (já que a tradução técnica lidera em termos de demanda e remuneração, respondendo por 80% do mercado de tradução), os dados de 2004 do SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) apontam que, dos quase 35.000 títulos publicados naquele ano, mais de 70% eram traduções. Basta dar uma olhada nas listas dos mais vendidos de jornais e revistas do país para constatar este fato (incluindo categorias ficção, não ficção e autoajuda). Além disso, destacamos que o Brasil já está entre os 10 países que mais produzem livros no mundo, então, podemos pensar na disseminação do que produzimos aqui por meio da versão, isto é, da tradução de textos escritos em português brasileiro para outro idioma.

Não obstante sua menor parcela na demanda de trabalho, a tradução literária é amplamente estudada no meio acadêmico. Porém, ainda são poucas as pesquisas que analisam este tipo de texto a partir do enfoque da Linguística de Corpus. O propósito deste capítulo em um livro sobre leitura é relacionar o uso de *corpora* na atividade de tradução literária. Você deve estar se perguntando: o que é *corpora*? Como o uso de *corpora* está relacionado à atividade de leitura e tradução?

Vamos começar pelo início e definir o que vem a ser *corpora*. *Corpora*, forma plural de *corpus*, palavra latina, são coleções de textos em formato digital, criteriosamente reunidos, para fins de estudo ou de descrição de um dado estado de língua. Essas coleções, conforme ensina a Linguística de Corpus, serão exploradas com apoio computacional e estatístico. Esses *corpora* têm tido um papel muito importante para estudos sobre a tradução, seja o processo ou o produto.

Além das questões tratadas nos capítulos anteriores sobre complexidade, estratégias e desafios de leitura, chamamos a atenção aqui para algumas relações entre a leitura de revisão e a leitura de tradução tendo os textos literários como objeto de estudo. Nesta parte, destacamos o Projeto Corpus Multilíngue para

Ensino e Tradução (COMET), desenvolvido pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenado pela professora Dr.^a Stella E. O. Tagnin, e o Corpus Paralelo de Tradução (COPATRAD), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenado pelo professor Dr. Lincoln Fernandes. A seguir vamos conhecer um pouco mais sobre cada um desses grandes projetos que aliam o uso de *corpora* à tradução literária.

4.1 O projeto COMET e o CorTrad

O Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução (COMET) contempla o Cortar, o *corpus* paralelo de tradução português-inglês, formado por três *subcorpora*: de textos técnico-científicos (culinários, por enquanto), de textos jornalísticos e de textos literários. A página inicial, apresentada a seguir, mostra ao usuário uma descrição dos recursos disponíveis. Para nossos propósitos, enfocaremos o subcorpus literário.

COMET

Projeto Equipe CorTec CorTrad CoMAprend Publicações Corpora Online

Início

CorTrad

Início Jornalístico Literário Técnico-científico

Bem-vindo ao CorTrad

O CorTrad é o corpus paralelo de tradução (português-inglês) do COMET. Além das possibilidades de pesquisa normalmente presentes em corpora paralelos, o CorTrad dispõe de pelo menos duas funcionalidades inovadoras: (i) a possibilidade de se comparar diferentes versões de um mesmo texto (original, versões revisadas e tradução publicada); (ii) mecanismos de busca diferenciados para cada gênero pesquisado - permitindo, por exemplo, pesquisar seções específicas dos diferentes tipos textuais.

O CorTrad é um corpus aberto e conta atualmente com três subcorpora:

- CorTrad **jornalístico** (por ora, *divulgação científica*)
- CorTrad **literário** (por ora, *contos*)
- CorTrad **técnico-científico** (por ora, *culinária*)

A lista das obras incluídas, assim como os agradecimentos devidos, encontram-se em [Agradecimentos](#).

A disponibilização do CorTrad na rede é um [projeto conjunto COMET/NILC/Linguateca](#), usando o sistema DISPARA.

Vamos nos concentrar na coleção de textos literários desse projeto, formada por contos da literatura australiana e que foram publicados em 2005 na coletânea intitulada *Lá da Austrália*. No CorTrad, é possível acompanhar as diferentes formulações de um texto que se traduza, bem como o original, além de consultar as revisões e a versão final publicada.

Além das utilidades comumente encontradas nos *corpora* paralelos, as vantagens do CorTrad estão na possibilidade de acompanhamento de diferentes reformulações de um mesmo texto (tanto o original quanto a versão revisada e a publicada) e nos mecanismos de busca que conferem uma maior especificidade para a pesquisa (por exemplo, viabilizando a busca por determinadas seções nos textos, tais como início ou fim de texto). Em relação aos textos literários, já vemos uma incrível inovação por permitir que pontos importantes que surgem do contato com os textos sejam comparados e discutidos (por exemplo, o aspecto dos verbos, isto é, como os tempos verbais são lidos – e traduzidos – representa um desafio em qualquer texto, o que certamente afeta a percepção temporal da história).

Fizemos uma pesquisa na ferramenta com a palavra “bush”, que, em relação à Austrália, representa um tipo de vegetação peculiar e que marca muito sua paisagem, diferenciando-a da do resto do mundo. Em termos de tradução para o português brasileiro, precisamos muito do contexto para definir que opção tradutória utilizar, pois sua variação semântica vai desde “mato” até “interior”, passando por alternativas um tanto problemáticas, como “floresta” (pois “bush” não seria exatamente uma floresta, no nosso significado mais cotidiano). Na ferramenta, escolhemos a opção “distribuição de fonte” para saber em que pontos essa palavra ocorre nos textos originais. Outra possibilidade de consulta a esse banco de traduções em diferentes fases de elaboração é acompanhar como essa mesma palavra foi traduzida nas diferentes versões: por exemplo, ver como essa palavra aparece na primeira tradução de um conto, como ela foi modificada (ou não) na revisão, e como ela está na publicação. Temos aqui uma documentação de como a leitura de várias pessoas é afetada.

CorTrad literário contos

Expressão de busca: "bush" %c
 Resultado escolhido: **concordância em contexto**
 Corpus pesquisado: **originais** (versão 5.0)

17 ocorrências.

Original	Primeira tradução	Tradução revisada	Tradução publicada
I pick two shrivelled blossoms off the hibiscus bush and go inside.	Apanho duas flores de hibisco meio murchas e entro em casa.	Apanho duas flores de hibisco meio murchas e entro em casa.	Apanho duas flores de hibisco meio murchas e entro em casa.
I take a photograph of him in his first-place ribbon, in front of the hibiscus bush , to send to his father.	Tiro uma foto dele com sua medalha de primeiro lugar em frente ao pé de hibisco, para mandar para seu pai.	Tiro uma foto dele com sua medalha de primeiro lugar em frente ao pé de hibisco, para mandar para o pai.	Tiro uma foto dele com sua medalha de primeiro lugar em frente ao pé de hibisco, para mandar para o pai.
He knew gold well, but had no more idea of its value than any average bush blackfellow.	Ele conhecia bem o ouro mas não tinha mais idéia do seu valor, não mais que qualquer um dos negros australianos do sertão.	Ele conhecia bem o ouro, mas não tinha mais idéia do seu valor, não mais que qualquer outro aborígine.	Ele conhecia bem o ouro, mas não tinha idéia do seu valor, não mais que qualquer outro aborígine.
Ninian at thirty with a barouche, a gig, five saddle horses, a Crown Derby dinner service with covers for forty, a tolerably handsome residence at Point Piper -- right in the bush , really .	Ninian, aos trinta anos, já tem uma carruagem, um trole, cinco cavalos de montaria, um serviço de jantar Crown Derby com talheres completos para quarenta pessoas, uma casa razoavelmente bonita em Point Piper -- bem no alvo, realmente...	Ninian, aos trinta anos, já tem uma carruagem, um trole, cinco cavalos de montaria, um serviço de jantar Crown Derby com talheres completos para quarenta pessoas, uma casa razoavelmente bonita em Point Piper -- bem na mosca, realmente...	Ninian, aos trinta anos, já tem uma carruagem, um trole, cinco cavalos de montaria, um serviço de jantar Crown Derby com talheres completos para quarenta pessoas, uma casa razoavelmente bonita em Point Piper -- bem na mosca, realmente...

Vamos nos concentrar na seguinte ocorrência:

Original	Primeira Tradução	Tradução Revisada	Tradução Publicada
He knew gold well, but had no more idea of its value than any average bush blackfellow.	Ele conhecia bem o ouro mas não tinha mais idéia do seu valor, não mais que qualquer um dos negros australianos do sertão.	Ele conhecia bem o ouro, mas não tinha mais idéia do seu valor, não mais que qualquer outro aborígine.	Ele conhecia bem o ouro, mas não tinha idéia do seu valor, não mais que qualquer outro aborígine.

No exemplo, extraído do conto “Kaijek o cantor” (no original, “Kaijek the songman”), escrito por Alfred Francis Xavier Herbert em 1941 e traduzido por Hatsuya Kimura e Lúcia Maria Jodelis Butrimavičius, conseguimos visualizar que houve uma revisão muito interessante e que torna o texto mais adequado para o público brasileiro. “Bush” como “sertão” não soaria bem, pois sertão é algo da nossa realidade brasileira e que, neste contexto, estaria mais próximo

conceitualmente do “outback”, ou deserto australiano, o que não é o caso. Além disso, “negro australiano” para “blackfellow” parece uma expressão um tanto literal, e “aborígene” resolveu a questão na leitura posterior. Houve a omissão de “bush” (não há a permanência da palavra nos trechos seguintes), então, vemos que há a inferência de que o “aborígene” é o ser que habita tal paisagem. Somente chegamos a essa conclusão ao acompanhar o percurso de tradução. São precisamente as leituras contrastivas que aperfeiçoam o trabalho e permitem que equivalentes mais apropriados sejam obtidos, tornando o produto final mais apurado.

Decidimos fazer outra pesquisa, desta vez utilizando o vocábulo “outback” (já mencionado). A tela de resultados aparece a seguir.

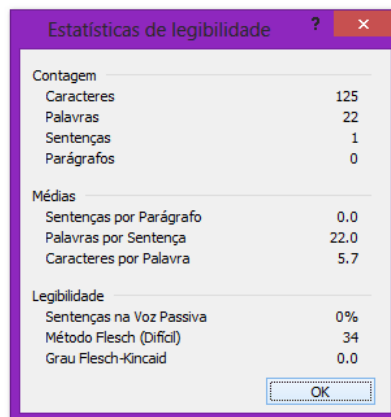
Início	Jornalístico	Literário	Técnico-científico
CorTrad literário contos			
2 ocorrências.			
Expressão de busca: "outback" %c			
Resultado escolhido: concordância em contexto			
Corpus pesquisado: originais (versão 5.0)			
Original	Primeira tradução	Tradução revisada	Tradução publicada
Bunji and his old mate Knughy were droving horses in the outback .	Bunji e seu velho companheiro Knughy estavam tropeando cavalos pela remota e pouco habitada região agreste de Queensland, a nordeste da Austrália.	Bunji e seu velho companheiro Knughy estavam tropeando cavalos pela remota e pouco habitada região agreste de Queensland, a nordeste da Austrália.	Bunji e seu velho companheiro Knughy estavam tropeando cavalos pela remota e pouco habitada região agreste de Queensland, a nordeste da Austrália.
Both Bunji and Knughy lived nomadic lives, wandering the stock routes droving sheep, cattle and horses, mainly for other people around the outback .	Bunji e Knughy viviam como nômades, levando ovelhas, gado e cavalos de um lugar a outro, principalmente para outras pessoas daquela região.	Bunji e Knughy viviam como nômades, levando ovelhas, gado e cavalos de um lugar a outro, principalmente para outras pessoas daquela região.	Bunji e Knughy viviam como nômades, levando ovelhas, gado e cavalos de um lugar a outro, principalmente para outras pessoas daquela região.

Aqui vemos como o papel das estratégias de leitura do tradutor e dos revisores envolvidos está funcionando a todo instante. “Outback” ocorre duas vezes no mesmo conto, intitulado *Waltzing Matilda*, de Herb Wharton. Na primeira ocorrência, nada há no original explicando o significado, mas sabe-se que “outback” é a denominação que temos para a região desértica da Austrália. Aqui vemos que a estratégia de leitura dos tradutores e, posteriormente, dos revisores, foi inserir a definição de “outback”, mas eliminando a sua ocorrência. Isto é, houve a substituição do vocábulo (que hoje inclusive é nome de uma franquia de restaurantes de temática australiana) pela sua definição mais geral. Definição esta, aliás, que já delimita como “região agreste de Queensland, a nordeste da Austrália”, quando na realidade não há uma demarcação oficial do “outback” (encontramos essa parte geográfica desde o Estado de Western Australia até o Estado de Queensland, passando pelo Estado de Northern Territory). Chamamos a atenção para a presença de Queensland. Se o leitor não sabe o que é Queensland, vai achar que se trata de uma cidade, quando na verdade estamos falando de um Estado da Austrália. Na verdade, a presença de Queensland se justificaria pelo fato de o autor do conto, Herb Wharton, ser deste Estado. E não houve modificações desde a primeira tradução até a tradução publicada. Na segunda ocorrência, no mesmo conto por sinal, “outback” desaparece mais uma vez, dando lugar à referência anafórica “daquela região”. Vemos que a estratégia de leitura empregada, de tentar preencher os *frames* pelo leitor, talvez não seja tão eficaz, contribuindo, inclusive, para aumentar a complexidade textual da tradução. Vejamos os dados de complexidade textual dos trechos no original em inglês e na tradução em português:

Inglês: Bunji and his old mate Knughy were droving horses in the outback.
(Índice Flesch = 74,8)

Português: Bunji e seu velho companheiro Knughy estavam tropeando cavalos pela remota e pouco habitada região agreste de Queensland, a nordeste da Austrália. (Índice Flesch = 34, considerado difícil, como atesta a seguinte captura de tela):

Bunji e seu velho companheiro Knughy estavam tropeando cavalos pela remota e pouco habitada região agreste de Queensland, a nordeste da Austrália.

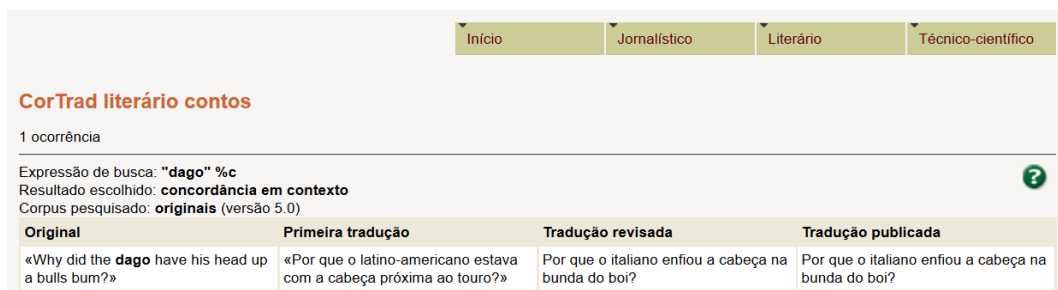


Estatísticas de legibilidade	
Contagem	
Caracteres	125
Palavras	22
Sentenças	1
Parágrafos	0
Médias	
Sentenças por Parágrafo	0.0
Palavras por Sentença	22.0
Caracteres por Palavra	5.7
Legibilidade	
Sentenças na Voz Passiva	0%
Método Flesch (Difícil)	34
Grau Flesch-Kincaid	0.0

Exercício

Como tradutor e/ou revisor, você concorda com esta estratégia de leitura de optar pela eliminação da palavra “outback” do contexto e pela inclusão de sua definição mais geral? O que você faria?

Outra ocorrência que merece destaque nesta parte é a palavra “dago”.



CorTrad literário contos

1 ocorrência

Expressão de busca: "dago" %c
Resultado escolhido: concordância em contexto
Corpus pesquisado: originais (versão 5.0)

Original	Primeira tradução	Tradução revisada	Tradução publicada
«Why did the dago have his head up a bulls bum?»	«Por que o latino-americano estava com a cabeça próxima ao touro?»	Por que o italiano enfiou a cabeça na bunda do boi?	Por que o italiano enfiou a cabeça na bunda do boi?

A definição do Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (3rd Edition) diz o seguinte:

dago /'dei.gəʊ/ /-gəʊ/ *noun* [C] *plural dagoes or dagos* OFFENSIVE
a person from Spain, Portugal, Italy or South America

Tenhamos em mente que o livro todo está com contos relacionados à Austrália, um país colonizado pela Inglaterra e com toda uma rica história de imigração e que foi responsável pelo desenvolvimento da nação. O conto em que a palavra está inserida é *A dança da descida* (no original, “Dropping Dance”), de Kate Grenville, que narra a história de Louise, moça solitária que é enviada por seu chefe para uma viagem à Itália. O contexto da palavra “dago” é uma piada contada por Scotty, visto como o cara engraçado do grupo de turistas:

So “Why did the **dago** have his head up a bulls bum?” Scotty cried, and had to add, “No offence intended Franco and none taken I’m sure”.

Por que o italiano enfiou a cabeça na bunda do boi? gritou Scotty e teve de acrescentar: sem querer te ofender Franco, e tenho certeza de que você não se ofendeu.

Vemos na definição, em letras maiúsculas, o fato de que essa palavra é ofensiva, pejorativa. A primeira tradução não havia levado em conta a nacionalidade da personagem e podemos caracterizar como um lapso, afinal, foi a primeira possibilidade de tradução do vocábulo em português que foi colocada. Na tradução revisada vemos que houve a modificação para “italiano”, bem mais adequada, afinal, estamos fazendo referência à história que se passa na Itália e a Franco, o guia da viagem, que é italiano. Porém, cabe perguntar: tendo em vista o destaque que a definição do dicionário dá a “dago”, você, lendo este trecho, consegue identificar alguma marca de ofensa para “italiano” neste contexto? Será que a inserção de alguma marca linguística de depreciação não seria útil para sugerir uma depreciação? Por exemplo, o “infeliz do italiano”, ou o “maldito italiano”, o “dito cujo italiano”, ou o “tal do italiano”, ou “o fulano italiano”, enfim, algo que pudesse marcar linguisticamente uma ofensa. Uma opção muito usada em regiões de colonização italiana seria “italianão”. Vejamos como ficaria a frase:

Por que o italianão enfiou a cabeça na bunda do boi? gritou Scotty e teve de acrescentar: sem querer te ofender Franco, e tenho certeza de que você não se ofendeu.

Como já mencionamos, os tempos verbais são importantes, logo, essa ferramenta permite verificar como eles são tratados (por exemplo, de que modo utilizamos os três tipos de pretérito do português – perfeito, mais que perfeito e imperfeito –, e como cada um deles determina temporalmente um evento que, no original, aparece somente com uma forma de passado). Na maioria das vezes é durante a leitura de revisão que conseguimos determinar a forma verbal a ser usada, assim como outros elementos, por exemplo, a necessidade (ou não) de notas de rodapé. Às vezes o tradutor está tão familiarizado com a temática sendo traduzida que pode tomar como garantidas certas expressões e/ou vocábulos na sua leitura. Ter a oportunidade de acompanhar o processo de revisão e de discussão das escolhas é fundamental e extremamente enriquecedor, e isso sem dúvida é facilitado com a utilização de *corpora*, como o CorTrad apresentado.

4.2 O COPA-TRAD da UFSC

Outra ferramenta extremamente útil e direcionada aos que têm como instrumento de trabalho o idioma inglês é o Corpus Paralelo de Tradução (COPA-TRAD), desenvolvido na UFSC e coordenado pelo professor Dr. Lincoln Fernandes. Pode ser acessado gratuitamente em: <<http://copa-trad.ufsc.br>>

O COPA-TRAD consiste em cinco sub*corpora* que exploram tipos específicos de texto:

1. o subcorpus COPA-LIJ, formado por textos clássicos de Literatura Infante-Juvenil dos mais variados subgêneros (p. ex.: fantasia, aventura, ficção científica, etc., incluindo a série Harry Potter);
2. o subcorpus COPA-TEL, formado por textos clássicos da literatura que já se encontram no domínio público (p. ex.: romances, contos, poemas, etc.);

3. o subcorpus COPA-RAC, formado por resumos de trabalhos acadêmicos das mais variadas áreas do conhecimento;
 4. o subcorpus COPA-MDT, formado por textos teóricos sobre tradução com o objetivo de investigar questões relacionadas ao metadiscorso da tradução; e
 5. o subcorpus COPA-TEJ, formado por textos jurídicos, como certidões de nascimento, casamento e óbito; contratos; testamentos; entre outros.
- 6.

O COPA-TRAD (Corpus Paralelo de Tradução) é um sistema computacional para a pesquisa, ensino e prática da tradução. O acesso a ferramenta pode ser realizado de duas formas: (i) modalidade pública - onde o usuário tem acesso as principais ferramentas do corpus e aos textos que estão em domínio público; e (ii) modalidade restrita - onde através de login/senha o usuário tem acesso total ao corpus e suas ferramentas; além de poder contribuir com o envio de novos textos. A princípio, o COPA-TRAD prevê 5 (cinco) subcorpora que logo estarão disponíveis a toda comunidade acadêmica:

- COPA-LIJ**
(Corpus Paralelo de Literatura Infantil e Juvenil).
- COPA-TEL**
(Corpus Paralelo de Textos Literários).
- COPA-MDT**
(Corpus Paralelo de Meta-Discorso em Tradução).
- COPA-RAC**
(Corpus Paralelo de Resumos Acadêmicos).
- COPA-TEJ**
(Corpus Paralelo de Textos Jurídicos).

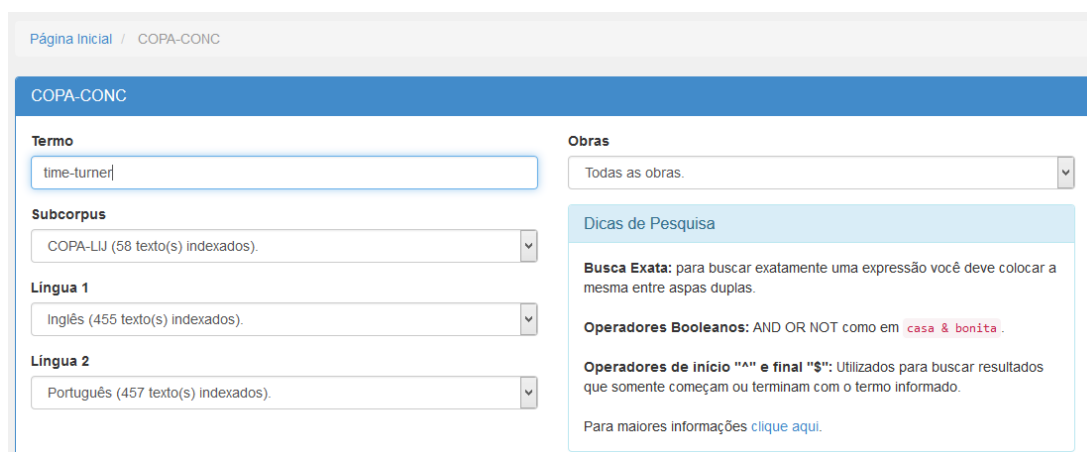
Esse *corpus* paralelo vem acompanhado de ferramentas computacionais *online* para pesquisa, ensino e prática de tradução, permitindo inúmeras ações, como verificar todas as ocorrências de uma palavra, frase ou qualquer outro elemento de um texto-fonte alinhadas lado a lado com sua tradução por meio do COPA-CONC, o concordanciador paralelo bilíngue.

De fato, os seis parceiros da UFSC neste projeto são dignos de nota. O **Nginx** <wiki.nginx.org> (pronuncia-se “engine-x”) é um servidor de HTTP de alta performance e de código-fonte aberto e livre que hoje hospeda cerca de 12,18% de todos os *sites* ativos em todos os domínios. Isso sem dúvida auxilia na disponibilidade e usabilidade do COPA-TRAD a qualquer momento na rede. **PHP**<php.net> é uma linguagem de script de propósitos gerais muito conhecida no desenvolvimento de *sites* na Web, e certamente contribui para a funcionalidade do COPA-TRAD.

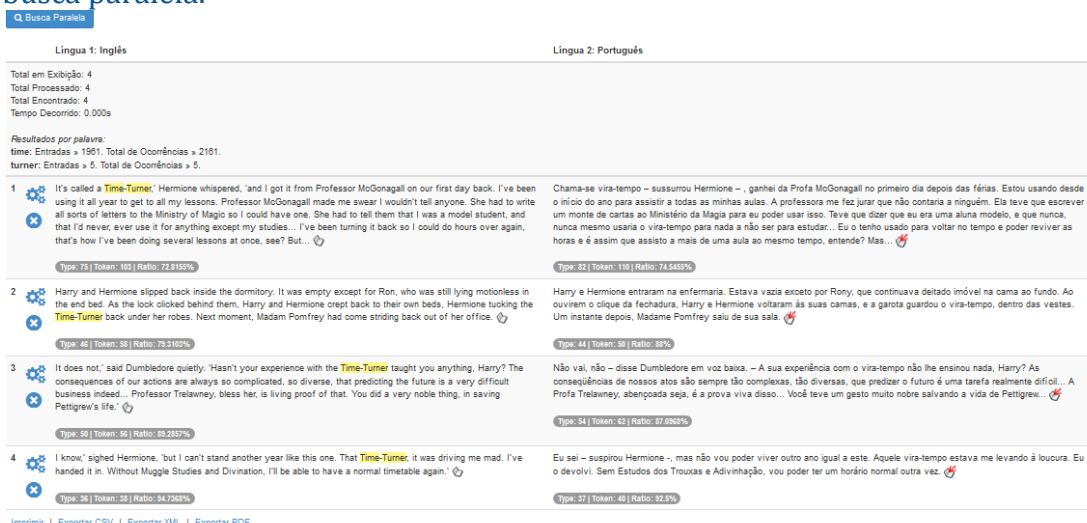
O **CodeIgniter** <www.codeigniter.com> é um framework de desenvolvimento de aplicações em PHP. O **MySQL** <www.mysql.com> é o maior sistema de gerenciamento de bases de dados de código-fonte aberto do mundo, tendo entre seus usuários a NASA, a Nokia, a Lufthansa, a Associated Press, o Google e outras grandes organizações. O **Sphinx** <sphinxsearch.com> é um servidor de buscas de código-fonte aberto que permite a realização de buscas pelo corpus, tendo um papel importantíssimo no COPA-TRAD. Por fim, não podemos deixar de mencionar o **Google Translate** <google.com/translate>, que disponibiliza versões de tradução de máquina dos trechos selecionados no corpus do COPA-TRAD.

A seguir vamos ver como essa parceria atua para tornar o COPA-TRAD uma ferramenta interessante para a análise de traduções e o trabalho de revisão. Uma amostra da funcionalidade desse sistema terá como pano de fundo um fenômeno da literatura recente: a série *Harry Potter*, de J. K. Rowling, publicada pela primeira vez no Reino Unido em 1997 e cuja tradução em português do Brasil foi lançada em 1º de janeiro de 2000.



Uma palavra cunhada pela série (e que às vezes força nossa memória quando queremos seu equivalente em português, bem como quando queremos o original) faz referência ao colar que a personagem Hermione utilizava (e que inclusive se transformou em artigo disponível para compra pelos fãs da série na Internet) para conseguir voltar no tempo e, com isso, estar em vários lugares. O uso desse dispositivo explica por que ela estava a par de toda a matéria nas aulas de Hogwarts, enquanto seus dois amigos, Harry e Ron, pareciam sempre perdidos. Às vezes é comum lembrarmos o original em inglês “time-turner”, mas como ficou a tradução em português do Brasil? Para essa e muitas outras palavras, utilizamos o COPA-TRAD. Primeiro, selecionamos o *corpus* que queremos, que é o COPA-LIJ, conforme a captura de tela a seguir:





Na aba à direita “Obras” vamos selecionar “Todas as obras”, porque como se trata de uma série, não temos como saber em que volume “time-turner” ocorre. Na Língua 1 colocamos Inglês e, na Língua 2, Português, e fazemos a busca paralela.





A captura de tela mostra quatro ocorrências para a palavra "time-turner" no original em inglês com sua tradução em português.

1	 	It's called a Time-Turner , Hermione whispered, 'and I got it from Professor McGonagall on our first day back. I've been using it all year to get to all my lessons. Professor McGonagall made me swear I wouldn't tell anyone. She had to write all sorts of letters to the Ministry of Magic so I could have one. She had to tell them that I was a model student, and that I'd never, ever use it for anything except my studies... I've been turning it back so I could do hours over again, that's how I've been doing several lessons at once, see? But...'	Chama-se vira-tempo – sussurrou Hermione –, ganhei da Profa McGonagall no primeiro dia depois das férias. Estou usando desde o início do ano para assistir a todas as minhas aulas. A professora me fez jurar que não contaria a ninguém. Ela teve que escrever um monte de cartas ao Ministério da Magia para eu poder usar isso. Teve que dizer que eu era uma aluna modelo, e que nunca, nunca mesmo usaria o vira-tempo para nada a não ser para estudar... Eu o tenho usado para voltar no tempo e poder reviver as horas e é assim que assisto a mais de uma aula ao mesmo tempo, entende? Mas...
		Type: 75 Token: 103 Ratio: 72.8155%	Type: 82 Token: 110 Ratio: 74.5455%

2	 	Harry and Hermione slipped back inside the dormitory. It was empty except for Ron, who was still lying motionless in the end bed. As the lock clicked behind them, Harry and Hermione crept back to their own beds, Hermione tucking the Time-Turner back under her robes. Next moment Madam Pomfrey had come	Harry e Hermione entraram na enfermaria. Estava vazia exceto por Rony, que continuava deitado imóvel na cama ao fundo. Ao ouvirem o clique da fechadura, Harry e Hermione voltaram às suas camas, e a garota guardou o vira-tempo, dentro das vestes. Um instante depois, Madame Pomfrey saiu de sua sala.
---	--	--	--

Lendo as ocorrências, vemos que a tradução em português do Brasil é "vira-tempo". Outro ótimo recurso nesta ferramenta é constatar como a nossa leitura prepondera na atividade de tradução literária. Vejamos a ocorrência número 4 que, por ser mais breve, permitirá uma melhor visualização.

4	 	I know,' sighed Hermione, 'but I can't stand another year like this one. That Time-Turner , it was driving me mad. I've handed it in. Without Muggle Studies and Divination, I'll be able to have a normal timetable again.'	Eu sei – suspirou Hermione -, mas não vou poder viver outro ano igual a este. Aquele vira-tempo estava me levando à loucura. Eu o devolvi. Sem Estudos dos Trouxas e Adivinhação, vou poder ter um horário normal outra vez.
---	--	---	--

Há dois ícones ao lado do número, o de engrenagens e o do x. O do x, por indicação do sinal, exclui a ocorrência da sua lista. Por exemplo, se surgir um resultado que nada tem a ver com o que você está buscando, é possível eliminar a ocorrência, tornando mais limpa a sua lista de contextos. Utilize o ícone do x sem medo, pois a ocorrência não será eliminada do corpus. O ícone das engrenagens nos apresentaria com estas informações:

Tradução Automática

Texto Original

I know,' sighed Hermione, 'but I can't stand another year like this one. That Time-Turner, it was driving me mad. I've handed it in. Without Muggle Studies and Divination, I'll be able to have a normal timetable again.'

Type: 36 | Token: 38 | Ratio: 94.7368%

Tradução Oficial

Eu sei – suspirou Hermione -, mas não vou poder viver outro ano igual a este. Aquele vira-tempo estava me levando à loucura. Eu o devolvi. Sem Estudos dos Trouxas e Adivinhação, vou poder ter um horário normal outra vez.

Type: 34 | Token: 38 | Ratio: 89.4737%

Há a tradução original e a tradução oficial juntas. Rolando para baixo essa tela, vemos o seguinte:

Microsoft Translator

Eu sei,' suspirou Hermione, ' mas não aguento mais um ano como este. Aquele vira-tempo, estava me deixando louco. Eu já entreguei. Sem estudos de Muggle e adivinhação, eu vou ser capaz de ter um calendário normal outra vez.'

Type: 35 | Token: 38 | Ratio: 92.1053%

Google Translate

Eu sei, "suspirou Hermione," mas eu não posso ficar mais um ano como este. That Time-Turner, foi me deixando louco. Eu entreguei-in. Sem trouxas Estudos e adivinhação, eu vou ser capaz de ter um calendário normal de novo. '

Type: 34 | Token: 38 | Ratio: 89.4737%

Podemos dizer, com todas as letras, que as traduções de máquina (as leituras) fornecidas pelo Microsoft Translator e pelo Google Translate não dão conta completamente da tarefa. No Microsoft Translator, o verbo “stand” até é traduzido de forma adequada, mas vemos que o auxiliar “can” desaparece e o tempo verbal tem a perspectiva presente. Estava até indo bem quando chegamos em “louco”. Sabendo que quem fala isso é Hermione, vemos como a máquina não conseguiu identificar o gênero do nome. Depois vemos que Muggle não foi

traduzido. Já o Google Translate começa com o “stand” tendo o sentido de “ficar” e não traduz todas as ocorrências, deixando “That Time-Turner” e “entreguei-in” como evidências desastrosas. Aliás, o que chama a atenção neste aspecto é que o Google Translate justamente traduz a ocorrência que o Microsoft Translator não se arriscou (Muggle), mas troca a ordem das palavras, modificando todo o sentido: de nome de matérias sendo estudadas em Hogwarts para três itens separados. A última frase parece a única coisa em comum nas duas traduções.

Esse exercício de comparação de traduções é muito válido, evidenciando como a complexidade textual está em jogo a todo instante.

Outros recursos são o MONO-CONC, que permite visualizar todas as ocorrências de uma palavra, frase ou qualquer outro elemento dos textos que compõem os subcorpora do COPA-TRAD; o WORDLIST, listador de palavras que exibe em ordem alfabética as palavras mais frequentes do COPA-TRAD; e o CORPUS-BUILDER, compilador de *corpora* descartáveis, que permite criar um corpus paralelo descartável e realizar buscas em seu concordanciador paralelo. Para que você crie um corpus paralelo com seus próprios textos, é necessário se cadastrar, mas isso é facilmente feito por meio da inserção dos dados solicitados. Depois disso, um e-mail é enviado para que sua conta seja ativada. E pronto! Você poderá entrar no *site* e aproveitar todos os recursos disponíveis, enriquecendo sua experiência com o uso de *corpora* na tradução de textos literários.

Obras citadas

WALTER, E. **Cambridge Advanced Learner's Dictionary**. 3rd Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

COMET (Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução). Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/consulta_cortrad.html> Acesso em dez. 2014

COPA-TRAD (Corpus Paralelo de Tradução). Disponível em: <<http://copa-trad.ufsc.br/#home-screen>> Acesso em dez. 2014

TAGNIN, S. E. O. (Org.). *Lá da Austrália*. São Paulo: Editora Fólio, 2005.

Capítulo 5 – Enunciação, leitura e

leitura tradutória

Durante a história dos estudos de Tradução, assim como ocorreu com o tema da leitura, vários modelos teóricos foram propostos com vistas a entender os processos cognitivos de um tradutor na realização de seu trabalho. Há muitos estudos que tratam do assunto (HURTADO ALBIR, 2007) e a grande maioria deles considera a leitura proficiente como uma das habilidades-chave cognitivas para um profissional da área. Tratamos dessa questão em capítulos anteriores deste livro, e trazemos aqui uma visão teórica particular que, acreditamos, ainda tem muito a contribuir para os estudos de tradução: a Teoria da Enunciação de base benvenistiana (BENVENISTE, 2005, 2006) que entende a tradução, antes de tudo, como um ato de leitura. Essa teoria associa-se ao que se denomina *Linguística da Enunciação* – para mais detalhes, veja o livro de Valdir Flores e Marlene Teixeira (FLORES, TEIXEIRA, 2005) e o *site* do **Projeto Benveniste online** em <<http://www.ufrgs.br/benvenisteonline/>>.

5.1 Linguística da Enunciação: breve introdução

O que define o campo enunciativo como algo novo em meio aos estudos de tradução é a análise do que é feito com a linguagem partindo do ponto de vista do sentido. A Linguística da Enunciação busca demonstrar que todos os níveis da língua podem ser analisados a partir do sentido, do uso, e não a partir de dados isolados que não levam em consideração aquilo que o falante faz com a língua. De acordo com essa visão, a língua se realiza toda vez que falamos e/ou escrevemos, e os chamados **atos enunciativos** duram somente o momento em que são realizados. Pensar a língua dessa forma, por exemplo, significa atrelar qualquer análise de texto ao seu contexto de produção; faz com que sempre levemos em conta os **sujeitos** envolvidos nesses **atos enunciativos** (nosso recorte aqui são **textos**).

Se considerarmos que quando alguém fala algo esta ação é efêmera e irrepetível, é fundamental que pensemos em tudo o que é dito ou escrito atentando para um recorte temporal e espacial bem definido. Além disso, é preciso ter em mente que tudo o que é dito é dito **por alguém para alguém**. Em outras palavras, é necessário considerar **os sujeitos** no processo de enunciação, para isso observando o contexto em que essa enunciação foi produzida.

Um dos principais autores da teoria Linguística da Enunciação é Benveniste. Na Teoria Enunciativa de Benveniste, a principal nomenclatura utilizada para designar os **atos enunciativos** são os pronomes *eu* e *tu*. De modo muito resumido, o **eu** se refere ao homem que fala para/com outro homem, que é, por sua vez, o **tu**. Esses são os “personagens” que constituem os **atos enunciativos**. Esses dois “personagens” ou, melhor dizendo, **posições** enunciativas (**eu-tu**), refletem toda a alternância existente no processo da enunciação. O autor então afirma que o *eu* será a *pessoa subjetiva* (aquela que fala) e o *tu* será a pessoa não subjetiva. Dessa maneira, a enunciação não apenas

é subjetiva, mas intersubjetiva, pois pressupõe duas ou mais subjetividades para que seja possível a compreensão daquilo que é falado por alguém.

Temos como exemplo modesto o verbo “tuitar”. O uso dessa palavra, o seu significado, é construído intersubjetivamente, ou seja, por meio de um acordo não declarado entre dois falantes de uma língua, em um tempo e espaço específico. Se os interlocutores entendem que essa palavra se refere à ação de escrever um *micropost* em um *microblog* (Twitter), então, esse será o significado da palavra “tuitar” no contexto temporal e espacial no qual foi utilizada. Talvez a construção do sentido dessa palavra não seja a mesma entre um adolescente contando para a sua avó que “tuitou” uma foto da festa de formatura do ensino médio no domingo, porque os interlocutores não compartilham desse conhecimento.

5.2 Teoria da Enunciação e Teorias da Leitura

Considerando o princípio da subjetividade, vamos tentar compreender o que seria uma Teoria da Leitura que partisse de uma Teoria da Enunciação. Ao lermos um texto, quem escreve é o **eu/nós**, e quem constrói o significado a partir do que lê é o **tu**. Como não podemos recuperar o **aqui-agora** de produção do texto/ato enunciativo, buscamos no **texto** indícios de quando e como essa enunciação foi produzida. Esses indícios podem ser variados, como a fonte de onde o texto foi retirado, a data em que foi publicado, o uso de vocábulos específicos de um grupo social ou ainda de uma época. É por meio desses indícios que podemos resgatar o contexto no qual o texto foi produzido e a partir daí construir os sentidos e as referências permitidas pelo sistema linguístico e pela associação de sentidos no texto (NAUJORKS, 2011).

Cabe ainda dizer que o texto, por se tratar de um enunciado, está sempre passível à subjetividade do analista (ou seja, de seu leitor), o que constitui mais uma vez a dupla **eu-tu** e o processo de recepção desse texto, uma vez que o leitor trará seus aspectos socioculturais para a significação dos termos presentes no texto, principalmente daqueles que não lhe parecerem claros. Desse modo, fica difícil dizer que exista de fato um autor de um texto em enunciação, pois a construção de sentidos sempre se dará de forma intersubjetiva, embora se possa afirmar que há, de fato, um escritor – ou seja, um locutor ou enunciador que organizou a língua em discurso e, assim, colocou o texto no papel.

5.3 A leitura tradutória sob um olhar enunciativo

Quando a leitura que fazemos tem por objetivo um trabalho de cunho técnico-linguístico como a tradução, é interessante pensar que estamos em frente a dois processos, como coloca Nunes (2012): **a leitura de uma escrita e a escrita de uma leitura**. Isso é fundamental que se coloque para a nossa reflexão. Quando dizemos que a tradução envolve a leitura de uma escrita, pensamos como um **eu** lê aquilo que foi produzido por **outro**.

Além do caráter intersubjetivo de entendimento e produção de sentidos dentro da enunciação, além dos outros caracteres implicados no ato enunciativo, temos uma diferença na construção dos sentidos: além de o texto já estar dado e em sua produção poder ter passado por várias leituras e reescritas, ele está dado em um sistema linguístico diferente daquele do tradutor. Assim, é necessário um

conhecimento exímio da língua do texto para poder perceber as sutilezas características da constituição da subjetividade em um enunciado em outra língua. Afinal, o que pode indicar algo relevante em uma língua pode não ser em outra (em inglês, por exemplo, o pronome *eu* é sempre grafado com letra maiúscula – “I” – e isso não chama a atenção; no entanto, em português se grafamos o mesmo pronome com letra maiúscula no meio de um período, estamos dando destaque para algo que na outra língua é dado).

Além de compartilhar esse conhecimento, é preciso ter a noção de que já não se traduz diretamente um sistema semiótico – os sistemas dos signos em si – , mas, sim, um sistema de sentidos (o semântico) em outro sistema linguístico (NUNES, 2012). Para entender esse jogo entre o semiótico e o semântico, é preciso compreender o seguinte: segundo Benveniste (1998), há dois sistemas na linguagem: o semiótico, das formas, cuja unidade é o signo, e o semântico, do uso, do discurso, cuja unidade é a palavra¹. O sujeito toma os signos, do sistema semiótico, e os significa, dando-lhes um sentido, tornando-os, então e apenas assim, palavras de uma frase. Vamos, portanto, do nível semiótico para o nível semântico, de acordo com a instância desse discurso. Nessa concepção, vale frisar, um signo torna-se palavra pela enunciação.

Feita essa leitura do texto original, a díade enunciativa se inverte, de modo que agora o tradutor deve ser o responsável pela organização do discurso na língua em que está traduzindo o texto, fazendo, pois, *a escrita de uma leitura* (NUNES 2012). Em outras palavras, é a partir da construção de referências feita na leitura do texto que se organiza o discurso em uma enunciação, um novo original, que será muito semelhante ao texto traduzido no plano semântico – em termos de sentido –, mas que nem sempre poderá resguardar o plano semiótico desse texto, haja vista já ter sido construído a partir de um entendimento, dentre vários possíveis, dentro de um sistema linguístico diferente. Além disso, é preciso considerar que cada língua é portadora de uma estrutura distinta, que permite diferentes modos de (inter)subjetivação, de acordo com sua estrutura interna, com seu específico aparelho formal de enunciação.

Obras citadas

- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.^a ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.^a ed. Campinas: Pontes, 2006.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.
- HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología: introducción a la traductología**. Madri: Cátedra, 2007. 3.^a edição.
- NAUJORKS, J. **Leitura e enunciação: princípios de uma análise do sentido na linguagem**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, 2011. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37440>>. Acesso em fev. 2015.
- NUNES, P. **A prática tradutória em contexto de ensino (re)vista pela ótica enunciativa**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, 2012. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/55982>>. Acesso em fev. 2015.

¹ Essa separação dos níveis semiótico e semântico é feita desse modo, aqui, para fins didáticos.

Capítulo 6 – Gêneros discursivos e

prática de leitura

Neste capítulo trataremos das seguintes questões: o que são gêneros discursivos² e por que são importantes para a leitura? Para começar, é importante situar que esses *gêneros* são associados, na vasta bibliografia sobre o tema em Linguística, a classes, tipologias textuais e aos modos de apresentação de informações em diferentes suportes em diferentes cenários comunicativos, não se restringindo ao contexto dos gêneros de escrita.

Muitos autores, como Swales (2004), Bhatia (2009), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, abordaram o assunto dos gêneros, sob diferentes perspectivas e com diferentes objetivos, conforme vemos também em Bonini, Meurer e Motta-Roth (2005). Um conceito fundamental de *gêneros discursivos*, no entanto, permanece mais ou menos o mesmo e encontra suas origens em Bakhtin ([1979] 2011). Para esse autor, os **gêneros discursivos são formas recorrentes e relativamente estáveis de agir pela língua**³, em conjunto, em diferentes esferas de atividades. Bakhtin ressaltou o importante papel da linguagem em constituir as atividades sociais e as relações pessoais, o que se realiza, basicamente e em grande parte, por meio dos gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos são, assim, práticas sociais. Como exemplos, podemos citar uma consulta médica, uma entrevista de emprego ou uma aula na universidade, em que, além da troca linguística, se imbricam papéis sociais. Os papéis sociais são relações de poder e hierarquia que se estabelecem entre os participantes – para os casos mencionados, entre médico e paciente, empregador e empregado, professor e aluno. Assim, os gêneros são classificados também de acordo com as esferas de atividades humanas. Imaginemos, por exemplo, o comportamento de um médico em uma consulta médica, em que conversa com pacientes, e em um congresso de medicina, palestrando para seus pares, também médicos e pesquisadores em Medicina. A comunicação em congresso tem outros propósitos e outro público e, por isso, tem características diferentes, configurando-se como um gênero diferente da consulta médica, e assim por diante.

Alguns dos gêneros que conhecemos e lidamos no nosso dia a dia são: os jornalísticos, como artigo de opinião, notícia e entrevista; os literários, como romance, conto, crônica e poema; os epistolares, como carta, e-mail e bilhete; os acadêmicos, como artigo, tese e trabalho de conclusão de curso; os publicitários, como anúncio em *outdoor*, panfleto e comercial de televisão; e os jurídicos, como certidão, acórdão, mandado e procuração. Além desses, há uma infinidade de outros gêneros, manifestados em textos falados ou escritos, motivados pela

²Alguns autores preferem *gêneros textuais* a *gêneros discursivos*, sendo que ambas as designações são aceitas. Importante: diferença de denominação textual/discursivo corresponde a diferenças epistemológicas importantes que não exploraremos aqui.

³ Para afastar a ideia de língua como mero instrumento ou ferramenta e enfatizar a indissociabilidade do homem e da língua, preferimos dizer, em conformidade com a visão enunciativa, que são formas de agir *na* e *pela* língua.

característica e necessidade que os indivíduos em sociedade têm de interagir, por exemplo, ao informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, contar uma história, anunciar, ensinar, etc.

Uma característica fundamental para a compreensão dos gêneros é, portanto, o seu aspecto social, isto é, o fato de que os gêneros são evocados e praticados sempre em uma interação e não isoladamente pelos falantes. Isso porque quando falamos, pressupomos sempre um outro a quem falamos. Além disso, dificilmente conseguiríamos nos comunicar com sucesso, se cada um inventasse uma nova forma de fazê-lo: os gêneros são padrões comunicativos estabelecidos entre os falantes de uma comunidade linguística.

Estudos como o sociointeracionismo enfatizam essa característica, que também é essencial para Bakhtin: a valorização dos aspectos dialógicos ou interacionais e públicos da linguagem. Mas, ainda que emergentes da ação social entre os falantes, por se manifestarem em textos, que são produtos de atividade enunciativa dos sujeitos, salientamos também o aspecto individual da construção dos gêneros. A linguagem não se resume às atividades sociais e às relações pessoais, mas constitui a própria inserção do falante na linguagem. De um lado, então, o falante enuncia e produz textos a partir de um investimento que é subjetivo e único. De outro, os textos, que sempre são manifestados em algum gênero, precisam ser adaptados aos ambientes em que circulam para que sejam aceitos e compreendidos, isto é, os gêneros discursivos são evocados pelos falantes: de um lado limitam a ação dos falantes, impondo padrões e restrições, de outro, são convites a escolhas e variação. Por isso, fala-se da relativa estabilidade dos gêneros, pois seu acabamento e sua variedade são constituídos subjetivamente, ainda que validados histórica e socialmente.

Essa validação histórica e social diz respeito ao fato de que os gêneros não são criados da noite para o dia. Eles se desenvolvem através do tempo e somente são reconhecidos quando se tornam bastante padronizados.

É importante lembrar também que alguns gêneros se prestam mais à livre criação e variação do que outros. Enquanto nos gêneros literários, por exemplo, encontramos mais espaço para a criatividade, em outros precisamos seguir regras mais rígidas, como no caso dos gêneros acadêmicos, em que a metodologia científica e o próprio fazer da ciência se impõem. Ainda assim, as convenções para cada gênero sofrem mudanças com o passar do tempo e com a evolução das sociedades, sempre reguladas pela atividade social entre os falantes de uma mesma comunidade linguística.

Outro aspecto interessante diz respeito à relação entre o suporte e o gênero discursivo. Muitos gêneros estão relacionados a algo que os apresenta. Essa entidade que veicula o gênero é designada, nos estudos do texto e do discurso, como *suporte* – que é um elemento que auxilia no reconhecimento e na escolha de determinado gênero discursivo. Conforme Marcuschi (2003, p. 8), o suporte é um “*lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Assim, além de ser o local físico para o texto, o suporte auxilia na apresentação e delimitação de um gênero discursivo. A relação entre suporte e gênero é tão estreita que muitas vezes tomamos um pelo outro. *Folder*, *outdoor*, *pôster*, *panfleto* e *dicionário*, por exemplo, são vocábulos que nomeiam suportes de gêneros diversos, mas também são usados, muitas vezes, para designar gêneros. O reconhecimento do suporte é parte essencial no reconhecimento do gênero e influencia

sobremaneira a prática leitora, especialmente nas previsões e na confirmação de expectativas em relação ao texto.

Ler e escrever faz parte de um longo e contínuo processo de desenvolvimento que se estende desde as primeiras experiências da criança com o mundo letrado até o contato com diferentes demandas da escrita durante a vida adulta. Assim, vamos construindo competências para o reconhecimento das convenções, regras e normas que regem os *contratos* das relações nas diversas esferas de relacionamentos e de saberes. Essas convenções envolvem tanto comportamento quanto atividade linguística, de modo indissociável, e constituem os gêneros discursivos. Estudiosos do campo das práticas textuais denominam tal experiência de *letramento* (ROJO, 2012; SOARES, 2003) ou mesmo de *leitura de mundo* (FREIRE, 1989).

Quanto maior a condição de letramento de alguém, tanto mais vasta é a possibilidade de exercer sua cidadania e atuar com plenitude no mundo em que vive. As capacidades de redigir e de compreender textos escritos em português e em línguas estrangeiras de modo fluente e adequado para as comunidades a que estão atrelados são habilidades importantes para que nos tornemos participantes plenos do mundo do conhecimento. No entanto, de acordo com Marcuschi (2008, p. 207), "não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário" – e, muito menos naturalmente, acrescentamos aqui, gêneros formais e complexos, como uma resenha ou uma tese. Assim, não é apenas em contato com os ambientes em que os gêneros são praticados que se dá o letramento. O ensino e a prática de gêneros discursivos na escola e na universidade é, portanto, de suma importância. No caso do curso de Bacharelado em Letras, um princípio pedagógico para a boa formação do tradutor ou do revisor é a promoção do seu amplo letramento, incluindo o letramento digital, que envolve familiaridade com gêneros associados a novas tecnologias da Internet.

O tradutor, além da própria leitura de um texto-fonte, precisa ter em mente a leitura tradutória – que é a leitura de recepção do texto já traduzido, e que se relaciona também com a *recriação* do gênero da comunidade-fonte para a comunidade-alvo.

Neste ponto, atentamos para a questão de que nem sempre os gêneros encontram correspondentes de uma língua para outra. E, mesmo quando isso ocorre, é preciso verificar em que medida podemos considerá-los equivalentes. Isso porque, entre outras, há questões culturais envolvidas, como se pode bem imaginar, considerando-se as esferas de atividades entre povos que falam diferentes línguas e, entre outras diferenças, habitam variados pontos do planeta. Raramente, por exemplo, um documento jurídico tem o mesmo valor e cumpre exatamente as mesmas funções em diferentes países. Isso porque, a partir de diferentes leis e constituições, naturalmente as formas comunicativas que as expressam também são diferentes. E mesmo em gêneros que cumprem um papel semelhante em diferentes sociedades, como o jornal impresso, pode haver modos diversos de organização de textos, públicos leitores e tratamento de informação que configuram diferentes gêneros jornalísticos entre diferentes línguas. Por isso, ao traduzir, é preciso estar atento às características dos gêneros, às diferenças culturais entre esses gêneros, conforme eles se configuram nos diferentes idiomas. Para saber um pouco mais sobre o que ocorre com artigos científicos de Ciências da Saúde ou de Informática em

tradução do português para o inglês, vale conferir os trabalhos de Possamai (2014) ou o de Dornelles (2015).

Quanto a questões mais especificamente textuais, de acordo com Bhatia ([1995]2009), é possível também identificar regularidades típicas de formas estruturais e organizacionais que frequentemente delinham um construto genérico. Como exemplo, citamos a tradução de um gênero literário como o conto, que tenha como principais características a brevidade e a intensidade da narrativa, e em que, conseqüentemente, serão exigidas escolhas lexicais precisas compatíveis com essas características por parte do tradutor/revisor. Além disso, há a questão das ambiguidades e dos jogos de palavras, que têm de ser cuidadosamente pensados para o texto de chegada. Na maior parte das vezes, o sistema da língua-alvo não possui exatamente os mesmos recursos da língua-fonte, obrigando o tradutor a encontrar soluções com os recursos da língua-alvo, para provocar efeitos semelhantes.

Faz-se importante observar que, na literatura sobre o assunto, costuma-se distinguir *gênero discursivo* (ou textual) de *sequência textual*. As *sequências textuais* dizem respeito ao modo como os textos se organizam e se estruturam internamente. Alguns tipos de sequência textual são o narrativo, o descritivo, o argumentativo, o injuntivo e o dialogal, por exemplo.⁴ Podemos, contudo, estabelecer relações entre *gêneros discursivos* e *sequências textuais*: para gêneros discursivos em que predominam sequências narrativas, por exemplo, podemos citar o conto, a piada, a fábula e a notícia; nos gêneros artigos de opinião e editoriais, predominam as sequências argumentativas; nas peças teatrais e no bate-papo, predominam as sequências dialogais, etc.

Por fim, sugerimos uma reflexão, a partir da observação de como um grupo de tradutores aprendizes reagiu ao receber a tarefa de realizar a tradução de um texto sem informações prévias sobre o gênero a que o texto pertencia. Como o gênero não tinha sido informado na entrega da tarefa, os tradutores imediatamente tiveram sua prática leitora condicionada pelo que visualizavam do texto, e realizaram a tarefa: traduziram o texto como um poema. Na verdade, o “poema” em questão nada mais era do que títulos de livros dispostos um abaixo do outro, em lista. Isso exemplifica como nossa compreensão acerca dos gêneros com que estamos lidando pode direcionar nossa recepção do texto, assim como nossas escolhas lexicais. Logo, ao desenvolver nossas competências de leitura e de escrita, é possível acionar o reconhecimento das diversas estruturas textuais disponíveis e perceber como usar apropriadamente os mecanismos da língua (como seleção lexical, tempos verbais, ortografia, pronomes de tratamento, etc.) de acordo com o contexto comunicativo, levando em conta os interlocutores (e seus papéis sociais) e as intenções que motivam a produção, além de refletir sobre cada um dos gêneros e compreender seu funcionamento ao longo do tempo.

Como podemos concluir, por este brevíssimo capítulo, o reconhecimento de gêneros discursivos e a reflexão sobre os seus funcionamentos são essenciais para as práticas de leitura. Conseqüentemente, para a tradução ou para a revisão de textos, também se tornam uma noção fundamental, na medida em que é preciso recriar o *ambiente* textual e social a que remetem os gêneros.

⁴Para um aprofundamento sobre o assunto, ver Adam (2007).

Obras citadas

- ADAM, J.-M. **A linguística textual – introdução à análise textual e dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, ([1979]2011).
- BATHIA, V. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009, p.159-195.
- BONINI, A.; MEURER, J.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- DORNELLES, Márcia dos S. **Bases teórico-metodológicas para elaboração de um glossário bilíngue (inglês-português) de Treinamento de Força: subsídios para o tradutor**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS. No prelo
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DVLC. João Pessoa, v.1, n.1, p. 9-40, outubro 2003.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- POSSAMAI, Viviane. **Marcadores textuais do artigo científico em comparação português e inglês: um estudo sob a perspectiva da tradução**. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/4512>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SWALES, J.M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 2004.

Exercícios

1) Com o objetivo de analisar e refletir sobre gêneros discursivos produzidos em situações autênticas de uso, observe um material selecionado (textos de diversos gêneros, disponibilizados pelo professor da disciplina) e responda:

- A estrutura é/não é padronizada, pensando-se em outros textos do mesmo gênero?
- Há elementos multimodais em sua constituição (imagens, sons, etc.)?
- Em que suporte está sendo atualizado? Há outras possibilidades de suporte para este gênero?
- Quais são os propósitos?
- Por quem é produzido? Para quem é dirigido?
- A linguagem usada é formal ou coloquial?
- Em que instância é normalmente produzido (escola, imprensa, instituições religiosas, etc.)?
- É possível a produção deste mesmo gênero na modalidade oral?

2) Selecione um ou mais dos textos analisados no exercício 1 e compare, seguindo os mesmos itens de análise, com um gênero aproximado em outro idioma. Sugestão:

- a) coletar uma notícia do *NY Times* e comparar com uma notícia da *Zero Hora*.

b) coletar um conto de Guy de Maupassant e comparar com um conto de Machado de Assis.

c) coletar um artigo acadêmico sobre Linguística, em espanhol argentino, e comparar com um artigo, também sobre Linguística, em português brasileiro.

3) Você sabe o que é tradução juramentada? Como você classificaria esse tipo de tarefa e o profissional que a desempenha?

Capítulo 7 – Síntese e outras

perspectivas sobre o tema da leitura

Ao fechar este pequeno livro digital – uma iniciativa que pretendemos qualificar –, muito antes de trazer respostas, queremos renovar perguntas, esperando que elas motivem a curiosidade de pesquisa do nosso leitor. Assim, eis aqui algumas: Entre leitura e escrita, qual é a etapa mais importante na tradução? O que e como um revisor lê? Sua leitura é feita somente em função de detectar prováveis erros? O que é a leitura tradutória em meio à aquisição de uma competência de tradução ou de revisão? Em meio ao trabalho do dia a dia, como situar a **ideia de tradução como “uma leitura de uma escrita e a escrita de uma leitura”**?

Naturalmente, a tradução se compõe de várias coisas, são inúmeras competências entrelaçadas como vimos ao longo do livro. E vale o mesmo para a revisão de um texto, seja um texto originalmente escrito em uma língua, seja uma tradução. Como vimos até aqui, há vários modelos e concepções teóricas sobre o que seja a leitura, sobre como a leitura acontece. Dentre os diferentes “modelos”, uma das coisas importantes é que consigamos nos situar: como eu leio? Faço anotações? Tropeço em lacunas e somente vou adiante à medida que as consigo esclarecer completamente? Preciso de silêncio absoluto para ler bem um texto que será objeto de uma prova? Essas perguntas e suas respostas podem situar nosso estilo de leitura em meio ao que se tem estudado a respeito do tema.

Uma leitura inadequada e inconsciente tende a deixar rastros no âmbito da leitura a trabalho. Sobre esses rastros, resta-nos torcer que eles sejam percebidos por um (bom) revisor do nosso texto. Ainda assim, é muito importante que os futuros tradutores e revisores, ao longo da sua formação, sejam expostos à reflexão sobre o que é a leitura, a leitura em geral – que fazem a lazer – e a leitura profissional que desempenharão como trabalho.

No Brasil, um dos primeiros linguistas a se debruçar sobre o tema da leitura funcional e da maior ou menor habilidade de leitura foi Perini (1982), com o trabalho *Tópicos discursivos e legibilidade* (apud FULGÊNCIO, LIBERATO, 1998, p. 9). Propunha o autor, então, que os estudantes brasileiros tivessem acesso a materiais de leitura graduados de acordo com o seu nível de escolaridade e nível de dificuldade de compreensão. E aqui vemos um precursor dos estudos sobre complexidade textual conforme tratamos neste livro.

A partir do legado de trabalhos fundadores sobre leitura, tais como o de Perini, antes referido, Neis (1982) e Kleiman (1987, 1989, 1993, 1997), Kato (1982) e Averbuck, Appel e Hessel (1983), entre tantos outros, produzidos especialmente ao longo dos anos 1980 e 1990, temos hoje no Brasil um vasto e multifacetado alicerce de estudos sobre o tema da Leitura, bastante explorado no âmbito do Ensino de Língua Materna e Línguas Estrangeiras. Esse corpo de conhecimento permitiu-nos hoje distinguir especificidades das noções de leitura, alfabetização, letramento, competência textual, competência lexical e competência leitora. Isso sem mencionarmos os inúmeros trabalhos sobre o tema da Leitura nas áreas de Educação, Ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras ou de Psicolinguística.

Nacionalmente, entre os vários trabalhos dedicados ao tema da compreensão de leitura, a partir dos anos 1990, destacam-se as obras de Kleiman (1997) e de Leffa (1996). Leffa, por exemplo, já apontava que uma descrição completa do processo da compreensão deveria levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro entre ambos.

Ao tratar do papel do texto, Leffa (op. cit.) já há tempo observava que, nos estudos modernos, ainda persistia uma preocupação centrada no léxico e na estrutura sintática das frases. Porém, diferentemente de estudos desenvolvidos durante as décadas de 1950 e 1960, a análise do objeto-texto evoluiu da micro para a macroestrutura. Assim, na sua interpretação sobre uma trajetória de investigações, a compreensão de um texto deixou de ser entendida apenas como um processo linear. Isso ocorreu à medida que se passou a valorizar a apreensão não linear de segmentos selecionados.

Além da apresentação gráfica do texto (que Leffa já associava com a *legibilidade*) e do uso de palavras frequentes e estruturas sintáticas menos complexas (relacionada por ele com a *inteligibilidade*), fatores tradicionalmente conhecidos como facilitadores da compreensão e a organização interna ou estrutural do texto também conquistaram destaques importantes em meio às investigações. Ainda que não tivessem o objetivo de tratar de um determinado tipo de texto, tampouco de textos especializados – técnicos ou científicos –, os trabalhos de Kleiman e de Leffa, por sua amplitude e qualidade, têm sido muito referidos quando se trata de ensino de leitura em línguas estrangeiras, sobretudo no segmento denominado *Leitura Instrumental*.

Pois, justamente no âmbito dos estudos de Leitura Instrumental ou de LSP (*Language for Specific Purposes*), encontra-se uma significativa produção sobre leitura e escrita de textos científicos e técnicos, um tipo de texto muito presente no dia a dia dos tradutores e revisores do Brasil. Ainda que o foco seja bastante centrado em uma escrita acadêmica associada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, há muito que se pode aproveitar para a descrição de características desses textos, mesmo que a complexidade seja um assunto um pouco incidental. E, mais recentemente, pelo menos no Brasil, com a combinação dos estudos em *corpora* com ensino de línguas estrangeiras, tal como vemos em Viana e Tagnin (2010), há uma oferta de subsídios aproveitáveis para caracterizar diferentes LSPs, importantes também para o ensino de tradução científica e técnica.

Outra área que tem rendido considerações importantes sobre a natureza e as especificidades do texto científico ou técnico – que muito são objeto do trabalho do tradutor ou revisor no Brasil – são os estudos sobre Gêneros Textuais, cabendo destacar, no âmbito internacional, os trabalhos de Swales (1990) dedicados à escrita acadêmica, especialmente artigos científicos. No cenário brasileiro, destaca-se a obra de Meurer e Motta-Roth (2005).

No âmbito brasileiro do tratamento de textos “técnicos” também não se pode deixar de citar o pioneiro Projeto DIRECT⁵ – em direção à linguagem do trabalho. Esse grupo de pesquisa, desde 1991, junto ao LAEL da PUC-SP, trata de textos especializados da área de Administração de Empresas e Negócios. O DIRECT promove estudos sobre a linguagem das profissões (em português,

⁵ Para mais detalhes, ver <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/projeto.htm>>

inglês e espanhol) e descreve contextos originais de interação profissional, como reuniões de negócios, documentos empresariais de circulação restrita, e textos empresariais de domínio público em que o português (como língua materna) e o inglês (como língua estrangeira) são utilizados. Além disso, visa a identificar as causas de possíveis problemas de comunicação no ambiente empresarial por meio da análise detalhada de situações bem-sucedidas. Volta-se, desse modo, para a descrição de gêneros e de processos discursivos.

Além desses trabalhos, cabe destacar os que tomam a leitura como objeto de estudo nos campos das teorias do texto e do discurso. Nesses trabalhos, em que se incluem as vertentes mais recentes da Linguística do Texto e da Linguística da Enunciação, a tendência é uma convergência para uma explicação pragmática, discursiva e/ou enunciativa – e não puramente estrutural – sobre a leitura. Conforme o Capítulo 5 deste livro, por exemplo, é importante entender o ato da leitura sob o viés da relação de intersubjetividade que esse ato implica, isto é, a maneira como um *eu* lê aquilo que foi produzido por outro, formando, assim, uma díade enunciativa *eu-tu*. A consideração da intersubjetividade como processo essencial de construção de sentidos dissipa a centralização no autor do texto, no que “o autor quis dizer”, e evita a busca de uma verdade *a priori* dos modelos criptográficos. Conforme um viés enunciativo, o leitor reconstrói o texto do outro a partir de sua bagagem de conhecimento enciclopédico, de conhecimento de mundo e da própria língua (e de línguas, como no caso da tradução). Contudo, o leitor não está totalmente livre para fazer qualquer interpretação, mas é guiado pelos limites que lhe indica o enunciador em seu enunciado. O sentido em leitura, de acordo com Teixeira e Ferreira (2008), é produzido na ação de dirigir o olhar para o fato de o enunciador ter dito o que disse.

As implicações de estudos como os que apresentamos neste livro são importantes de serem consideradas por profissionais, como revisores de texto, professores de língua e tradutores, entre outros, que têm a leitura como um ponto essencial e em comum. As diferentes perspectivas abordadas são oferecidas com o propósito fundamental de uma reflexão inicial sobre a leitura, como dissemos no início deste capítulo, e não para prescrever um modo de enxergá-la. E esperamos que desperte, no leitor, interesse em se aprofundar e saber mais sobre o assunto.

Obras citadas

AVERBUCK, L. M.; APPEL, M. B.; SILVEIRA, R. M. H. Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de primeiro grau. **Leitura: Teoria & Prática** (Campinas), Campinas, v. 1, p. 26-39, 1983.

BAKER, E. L.; ATWOOD, N. K.; DUFFY, T. M. Cognitive Approaches to Assessing the Readability of Text. In: DAVISON, A.; GREEN, G. M. (eds.) **Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

FULGÊNCIO, L., LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura: como se processa a leitura; orientação para textos didáticos; aspectos discursivos**. São Paulo: Contexto, 1998.

GRAY, W. S.; LEARY, B. E. **What makes a book readable: With special reference to adults of limited reading ability, an initial study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1935.

- GRAESSER, A. C., MCNAMARA, D. S., LOUWERSE, M., & CAI, Z. **Coh-Metrix: Analysis of Text on Cohesion and Language**. Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36, 193-202, 2004.
- KATO, M. **Reconhecimento instantâneo e processamento**. In: Série Estudos, 8, Uberaba, MG, 1982.
- LEFFA, V. J. **Fatores da compreensão na leitura**. Projeto ELO, Ensino de línguas online: 1996. Disponível em: <www.leffa.pro.br>.
- LEFFA, V. J. O conceito de leitura. In: LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996. p. 9-24.
- KLEIMAN, A. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada 9**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987. p. 47-81.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Florianópolis: EDUSC, 2005.
- NEIS, Ignacio A. A competência de leitura. **Letras de Hoje**, 15 (2), 1982, p.43-57.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TEIXEIRA, M.; FERREIRA, S. Leitura na escola: um barco à deriva? **Letras de Hoje**, 43 (1), 2008, p.63-68.
- VIANA, Vander; TAGNIN, Stella E. O. (orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB Editorial, 2010.

Sobre os autores

Maria José Bocorny Finatto

maria.finatto@gmail.com

Doutora em Letras (UFRGS, 2001). Professora do Depto. de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da UFRGS de 1995 até 2010. Transferida para o Depto. de Linguística, Filologia e Teoria Literária do mesmo Instituto em maio de 2010. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS desde 2002. Pós-Doutorada junto o Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC) do ICMC-USP em 2011. Responsável pelas disciplinas "Fundamentos de Terminologia" e "PLN para linguistas" na linha de pesquisa "Lexicografia e Terminologia: relações textuais" do PPG-Letras da UFRGS. Pesquisa em Linguística Aplicada, com ênfase em estudos sobre padrões do léxico em textos escritos nos seguintes temas: Linguística de Corpus, Terminologia, Linguística das Linguagens Especializadas baseada em Corpus, Processamento da Linguagem Natural, Lexicologia e Estatística Lexical, Lexicografia, Estudos do Texto, Tradução e Enunciação Científica, padrões do português popular escrito (Projeto PorPopular - www.ufrgs.br/textecc) e Educação a Distância. Desenvolve produtos *online* para aprendizes de tradução. Investiga padrões da linguagem em Pediatria. Coordenadora (2006-2008), vice-coordenadora (2009) e pesquisadora (2010-11) do grupo TERMISUL, responsável pela identificação de terminologias em português/alemão. Terminóloga responsável do "Dicionário de Linguística da Enunciação" (2009, Ed. Contexto). Fundadora do grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus para região Sul (GELCORP-SUL, 2010). Bolsista Produtividade-Pesquisa (PQ) do CNPq desde 2007. Coordenadora eleita do PPG-Letras UFRGS (CAPES 6) de junho de 2014 a junho de 2015.

Mônica Stefani

mokistefani@yahoo.com.br

Possui graduação em Letras – Bacharelado (Habilitação Tradutor Português/Inglês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) – e Mestrado em Literaturas Estrangeiras Modernas (Literaturas de Língua Inglesa) pela mesma universidade (2011). Atualmente, além de atuar como tradutora e revisora, dedica-se a uma pesquisa de Doutorado nas áreas de Literaturas de Língua Inglesa (ênfase em Literatura Australiana) e de Estudos de Tradução junto ao PPG-Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista SEAD-UFRGS em 2014 e 2015.

Bianca Franco Pasqualini

bianca.pasqualini@gmail.com

Graduada no curso de Bacharelado em Letras (Ênfase Inglês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, área de Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais. Atualmente é doutoranda pelo mesmo programa e bolsista CNPq, e está em missão de estudos à Universidade de Aix-Marseille como bolsista-pesquisadora CAPES-COFECUB, pelo Projeto Cameleon, até outubro de 2015. Trabalha como revisora e tradutora *freelancer* desde 1998 e passou a fazer parte do corpo de colaboradores do grupo L&PM Editores a partir de 2004. Membro do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL desde 2012 e participa do Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus para a região Sul (GELCORP-SUL) desde 2010. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Linguística de Corpus, Terminologia, Processamento de Língua Natural e Estudos de Tradução.

Alena Ciulla

alenacs@gmail.com

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com habilitação em tradução do francês para o português. Em seu mestrado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), iniciou seus estudos na linha de pesquisa Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização. No doutorado, tratou processos referenciais e suas funções no discurso, em especial o literário, sob orientação de Mônica Magalhães Cavalcante, da UFC, e de Denis Apothéloz, da Universidade de Nancy 2, França, onde realizou um estágio de março a dezembro de 2006, como bolsista da CAPES. Lecionou Linguística, Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos e Inglês Instrumental nas Faculdades Christus, Fanor e nos cursos do Magister (UFC), atuando também como tradutora *freelancer*. Após o estágio de doutorado na França, morou na Suíça, onde engajou-se em estudos de *Multilingual Text Analysis* e trabalhou como assistente de pesquisa pós-doutoranda no projeto Text+Berg na construção de um tradutor automático de francês/alemão com base em *corpus* paralelo, no Instituto de Linguística Computacional na Universidade de Zurique, sob supervisão de Martin Volk. Atualmente atua como professora visitante no Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária do Instituto de Letras da UFRGS e como pesquisadora em pós-doutorado no Programa DOCFIX-CAPES/FAPERGS, junto ao PPG-Letras-UFRGS.

Aline Evers

aline.evers@gmail.com

Doutoranda em Estudos da Linguagem em Teorias Linguísticas do Léxico no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em estágio doutorado-sanduíche na Université Paris-Est Marne-la-Vallée, no Laboratoire d'Informatique Gaspard-Monge, sob supervisão de Éric Laporte até setembro de 2015. Tradutora (EN-PT) desde 2006 e professora de português como língua estrangeira desde 2010. Pesquisa nas áreas de Ensino de Línguas e Ensino de Tradução, Linguística de *Corpus*, Processamento de Linguagem Natural e Avaliação. É colaboradora dos projetos Textecc (<http://www6.ufrgs.br/textecc/>), PorLexBras (<http://www6.ufrgs.br/textecc/porlexbras/>) e Dicionário Colaborativo de Português para Estrangeiros (<http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/di/>). Membro do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL desde 2014 e participa do Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus para a região Sul (GELCORP-SUL) desde 2010.

Maurício Marques Sortica

marques.sortica@ufrgs.br

Licenciado em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). cursou Especialização em Literatura Brasileira, com estudos nas áreas de Estudos Literários e Teoria da Literatura. É mestrando em Estudos da Linguagem em Teorias do Texto e Discurso. Pesquisa na área de Linguística, ênfase em Teoria Linguística e Fonologia. Interessa-se também por Epistemologia e Ensino de Linguística. Integra o Grupo de Pesquisa Ferdinand de Saussure, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Leitura e Produção de Textos na UFRGS, vinculado ao Programa de Apoio à Graduação. Integra bancas de avaliação de redações da Universidade Feevale e da UFRGS. Atuou como professor de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa de nível médio e professor de Língua Inglesa para fins específicos (ESP). Trabalha como revisor e avaliador de textos, além de ser ministrante de oficinas de leitura e produção textual.