

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

**Uma análise de perfis de competência tradutória e sua
influência sobre o processo de tradução no par linguístico
Libras-português**

Pedro Zampier

Pedro Zampier

**Uma análise de perfis de competência tradutória e sua
influência sobre o processo de tradução no par linguístico
Libras-português**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa: Tradução e Práticas Discursivas

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves

Coorientadora: Prof. Dra. Norma Barbosa de Lima Fonseca

Mariana
2019

Z26a

Zampier, Pedro.

Uma análise de perfis de competência tradutória e sua influência sobre o processo de tradução no par linguístico Libras-português [manuscrito] / Pedro Zampier. - 2019.

150f.: il.: color; grafs; tabs.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves.

Coorientadora: Profª. Drª. Norma Barbosa de Lima Fonseca.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Tradução e interpretação - Estudo e ensino. 2. Tradutores - Formação. 3. Intérpretes para surdos. 4. Competências essenciais. 5. Língua brasileira de sinais. I. Gonçalves, José Luiz Vila Real. II. Fonseca, Norma Barbosa de Lima. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 81\25(043.3)

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Pedro Zampier Lopes Vieira de Oliveira

“Uma análise de perfis de competência tradutória e sua influência sobre o processo de tradução no par linguístico Libras-português”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, linha de pesquisa Linguagem e Memória Cultural. Aprovada em 16 de maio de 2019 pela Comissão Examinadora constituída pelos membros:

Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Giacomo Patrício Figueredo
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves
(Orientador da pesquisa)
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Profa. Dra. Norma Barbosa de Lima Fonseca
(Coorientadora da pesquisa)
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor José Luiz Gonçalves pela parceria nestes mais de dois anos de trabalho e pela seriedade em fazer com que produzíssemos um trabalho que nos trouxesse até aqui: gratidão pela orientação, pelo carinho e pela confiança; à professora Norma Fonseca pelo empenho nas orientações e pelo respeito pela pesquisa que desenvolvemos juntos; ao professor Giacomo Figueredo pelas contribuições apuradas e inteligentes à pesquisa; ao professor Carlos Rodrigues pela disponibilidade e por aceitar participar da banca de defesa da dissertação; e à professora Kassandra Muniz pelas aulas engrandecedoras.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos sobre Cognição e Pragmática da Universidade Federal de Ouro Preto pela aprendizagem durante as reuniões e aos integrantes do Laboratório Experimental de Tradução da Universidade Federal de Minas Gerais pela recepção durante as sessões experimentais conduzidas no Laboratório.

Gratidão à minha mãe e ao meu pai por sempre investirem em minha trajetória escolar com zelo; à minha irmã por existir — sendo a mulher inteligente e corajosa que é — e, portanto, me permitir existir junto dela e me inspirar a fazer todas as coisas, todos os dias, inclusive pesquisar e escrever; à minha avó por me ouvir e por querer saber sobre o que pesquiso; e à minha tia por sempre me desejar coisas boas quando eu contava sobre o mestrado.

Agradeço grandemente às minhas amigas e aos meus amigos por serem disponíveis e interessados na pesquisa. Gratidão pelos incentivos, pela escuta e pela fala.

Meus agradecimentos se estendem grandemente também aos participantes desta pesquisa pela disponibilidade de tempo e por, com isso, contribuírem imensamente para este estudo.

RESUMO

Tendo como objeto de estudo as interfaces entre os diferentes níveis de competência tradutória e o processo de tradução intermodal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o português escrito, esta dissertação afilia-se a dois ramos dos Estudos da Tradução: aos estudos aplicados com foco na formação de tradutores e aos estudos descritivos direcionados ao processo tradutório (HOLMES, 2000). A fim de contribuir com as pesquisas nesses dois ramos, bem como com as pesquisas vinculadas aos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (RODRIGUES; BEER, 2015), foi realizada uma análise curricular de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português (ZAMPIER; GONÇALVES, 2017) baseada em Gonçalves (2015) e um experimento, que contou com uma tarefa de tradução de um vídeo em Libras para o português escrito. Nesse experimento, verificamos se os participantes formados em cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português apresentavam uma perspectiva de tradução mais dinâmica (PACTE, 2017a), uma maior capacidade de metarrepresentação (GUTT, 2004), um menor dispêndio de esforço cognitivo no processo tradutório da Libras para o português escrito e um maior nível de satisfação com a tradução realizada. Por meio da análise curricular, foi possível constatar que o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução (GONÇALVES, 2015) é um dos componentes mais frequentes nos cursos investigados. Usando esse conhecimento como temática do vídeo em Libras, texto-fonte da tarefa de tradução de nosso experimento, foi possível contrastar — entre os grupos de participantes com diferentes perfis de competência tradutória — o nível de conhecimento deles sobre tradução, averiguando as perspectivas de tradução que vão de mais dinâmica à mais estática; os dispêndios de esforço cognitivo, por meio dos resultados de rastreamento ocular (HVELPLUND, 2014); a capacidade de metarrepresentação, por meio de instâncias de metarrepresentação (CARVALHO NETO, 2010) presentes nos protocolos verbais retrospectivos semiguizados; o nível de satisfação dos participantes com seus textos-alvo; e a avaliação desses participantes quanto ao provável nível de satisfação do público-alvo da tradução.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; competência tradutória; formação de tradutores; tradução Libras-português; processo tradutório.

ABSTRACT

The object of study of this work is the interfaces between the different translation competence profiles and the intermodal translation process from Brazilian sign language (Libras) to written Portuguese. This master thesis is affiliated to two branches in Translation Studies: the applied research on translator training and the descriptive studies oriented to the translation process (HOLMES, 2000). Aiming to contribute to studies in these two branches, as well as to those studies related to the Sign Language Translation and Interpreting Studies (RODRIGUES; BEER, 2015), we carried out a curricular analysis of some Brazilian undergraduate programs in Libras-Portuguese translation and interpreting in order to map their underlying translation competence profiles. Besides, an experimental study was designed and carried out, with participants translating a video from Libras to written Portuguese through eye-tracking and key-logging data collection tools and retrospective protocols. The experiment aimed at verifying whether participants with a degree in Libras-Portuguese translation and interpreting would demonstrate a more dynamic translation perspective (PACTE, 2017a), higher metarepresentation skills (GUTT, 2004), lower cognitive effort expenditure in the translation processes from Libras to written Portuguese, and a higher satisfaction level regarding the target text. The curricular analysis demonstrated that the theoretical and metatheoretical knowledge on translation (GONÇALVES, 2015) is one of the most common components among the analyzed undergraduate programs. Applying this kind of knowledge as the video (source-text) theme in the experimental task made it possible to compare — among the groups of participants with different profiles of translation competence — their levels of knowledge of translation; their translation perspectives (ranging from more dynamic to more static); their cognitive effort expenditure during the intermodal translation task, based on eye-tracking data (HVELPLUND, 2014); their metarepresentation skills, through the instances of metarepresentation (CARVALHO NETO, 2010) found in semi-guided retrospective verbal protocols; and their satisfaction level regarding the target texts as well as their assessment on the potential satisfaction level of the translation's target audience.

Keywords: Translation Studies; translation competence; translators training; Libras-Portuguese translation; translation process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo holístico de competência tradutória.....	26
Figura 2 – Modelo holístico de competência tradutória revisado	29
Figura 3 – Modelo dinâmico de desenvolvimento da competência tradutória.....	41
Figura 4 – Ato de comunicação inferencial	49
Figura 5 – Metarrepresentação em tradução	50
Figura 6 – Tabela contendo os títulos das disciplinas e suas cargas horárias	63
Gráfico 1 – Subcompetências enfatizadas em cursos de formação de tradutores no Brasil em 2009	37
Gráfico 2 – Subcompetências enfatizadas em cursos de formação de tradutores no Brasil em 2014	37
Gráfico 3 – Porcentagem de carga horária de componentes da competência tradutória em cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português e nos cursos analisados por Gonçalves (2015).....	66
Quadro 1 – Perfil dos participantes	78
Quadro 2 – Satisfação dos participantes com a tradução e provável nível de satisfação do público-alvo.....	85
Quadro 3 – Coeficiente de Coerência do Conhecimento sobre Tradução dos participantes....	89
Quadro 4 – Instâncias de metarrepresentação dos participantes	113
Quadro 5 – Nível de satisfação dos participantes com a tradução e avaliação do provável nível de satisfação do público-alvo	116
Quadro 6 – Triangulação dos resultados	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pontuação para o cálculo do Índice Dinâmico do Conhecimento sobre Tradução	80
Tabela 2 – Índice Dinâmico do Conhecimento sobre Tradução dos participantes	80
Tabela 3 – Classificações do conceito de tradução	81
Tabela 4 – Coeficiente de Coerência do Conhecimento sobre Tradução dos participantes.....	82
Tabela 5 – Esforço cognitivo dos participantes.....	84
Tabela 6 – Índice Dinâmico do Conhecimento sobre Tradução dos participantes	87
Tabela 7 – Duração média das fixações no texto-fonte e no texto-alvo.....	98
Tabela 8 – Número de fixações no texto-fonte e no texto-alvo.....	101
Tabela 9 – Tempo total das fixações no texto-fonte e no texto-alvo.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BLP	Bilíngue em Libras-português
CCCT	Coefficiente de Coerência do Conhecimento sobre Tradução
CH	Carga horária
CT	Competência tradutória
D	Dinâmica
Dr/Dra	Doutor/Doutora
DMF	Duração média das fixações
E	Estática
EaD	Educação a distância
EstT	Estudante de Tradução
Esp	Especialista
ExT	Ex-tradutor
FT	Formado(a) em Tradução
IDCT	Índice Dinâmico do Conhecimento sobre Tradução
Inst	Insatisfeito
Int	Interpretação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Me/Ma	Mestre/Mestra
Mins	Muito insatisfeito
ms	Milissegundos
NF	Número de fixações
NFT	Não formado(a) em Tradução
Nins	Nem insatisfeito nem satisfeito
<i>p</i>	Valor de probabilidade de significância
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
s	Segundos
Sats	Satisfeito
TA	Texto-alvo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TF	Texto-fonte
TILS	Tradutor(a) e intérprete de Libras-português
Trad	Tradução
TTF	Tempo total das fixações
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Afiliação da pesquisa aos Estudos da Tradução	13
Justificativas.....	15
Objetos de pesquisa	16
Problema de pesquisa.....	16
Objetivos da pesquisa	17
Hipóteses da pesquisa	18
Perguntas de pesquisa	22
Organização da dissertação.....	22
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 Competência tradutória.....	24
1.1.1 Formação de tradutores	40
1.2 Processo tradutório	43
1.3 Metarrepresentação em tradução	48
2 METODOLOGIA.....	52
2.1 Metodologia de coleta e de análise curricular de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português.....	52
2.2 Desenho experimental.....	53
2.2.1 Métodos de coleta de dados	54
2.2.2 Participantes	55
2.2.3 Materiais.....	57
2.2.4 Tarefa e orientações	57
3 ANÁLISE CURRICULAR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS.....	60
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
4.1 Apresentação dos resultados	76
4.1.1 Perfil dos participantes	76
4.1.2 Conhecimento sobre tradução	79
4.1.3 Esforço cognitivo	82
4.1.4 Nível de satisfação	84
4.2 Análise dos resultados	86
4.2.1 Conhecimento sobre tradução	87
4.2.2 Esforço cognitivo	90
4.2.2.1 Duração média das fixações	97
4.2.2.2 Número de fixações	100
4.2.2.3 Tempo total das fixações	102
4.2.3 Capacidade de metarrepresentação	104
4.2.4 Nível de satisfação	115
4.3 Triangulação dos resultados.....	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126

REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	139
APÊNDICE A – Questionário de perfil.....	139
APÊNDICE B – Questionário de satisfação.....	141
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	142
APÊNDICE D – Orientações para o protocolo verbal retrospectivo semiguiado	146
APÊNDICE E – Texto-fonte da tarefa de tradução	147
ANEXOS.....	148
ANEXO A – Questionário de conhecimento sobre tradução	148

INTRODUÇÃO

Afiliação da pesquisa aos Estudos da Tradução

Esta dissertação vincula-se ao campo dos Estudos da Tradução (ET). Esse campo, assim nomeado por Holmes (2000) em *The Name and Nature of Translation Studies*, de 1972, dedica-se à descrição do processo e do produto tradutórios, bem como à elaboração de princípios gerais que regem esses fenômenos.

Ao desenvolver um mapeamento desse campo disciplinar, Holmes (2000) propõe a seguinte divisão dentro dos ET. A partir de duas áreas, os estudos puros e os estudos aplicados, diversos ramos e sub-ramos são elencadas. Nos estudos puros, são citados os ramos descritivo e teórico. Nos estudos descritivos, há três sub-ramos: direcionados ao produto, ao processo e à função. No ramo teórico, por sua vez, é possível compreender a tradução a partir de uma perspectiva geral ou parcial, havendo, nessa última, os sub-ramos: restrito ao meio, à área, ao nível, ao tipo de texto, ao tempo e aos problemas. Nos estudos aplicados, são elencados três sub-ramos: formação de tradutores, ferramentas de auxílio à tradução e políticas tradutórias.

A partir de uma interface e uma integração com os ET, os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais vêm se destacando no Brasil desde 2008, como apontam Rodrigues e Beer (2015). As pesquisas nesse campo passaram a ter mais visibilidade após o I Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2008, e também com a implementação do curso de Bacharelado em Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras), oferecido, inicialmente, por essa mesma instituição (RODRIGUES, 2013).

Outros marcos para o desenvolvimento desse recente campo no Brasil são o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil por meio da Lei 10.436/2002; a regulamentação dessa lei por meio do Decreto 5.626/2005; e o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras-português (TILS), com a Lei 12.319/2010. As discussões sobre a formação e a atuação de TILS passam, a partir de então, a ter destaque também, mais significativamente, nos espaços acadêmicos.

As pesquisas sobre tradução e interpretação de língua de sinais, de acordo com Santos (2013), cresceram consideravelmente de 1990 a 2010. Uma tese e quatro dissertações sobre interpretação de língua de sinais no Brasil haviam sido produzidas entre 1990 a 2005. Quando o assunto abordado foi tradução de língua de sinais, a produção foi de uma tese e de uma dissertação. Quando o levantamento engloba os anos de 2006 a 2010, esses números sobem,

passando a ser de duas teses e 21 dissertações sobre interpretação de língua de sinais e de três dissertações sobre tradução. Para essa autora, a “[...] trajetória das teses sobre interpretação de língua de sinais desenvolveu objetos de pesquisa em meio a um processo ordenado juridicamente (por leis, decretos, resoluções e políticas em torno da Libras) [...]” (SANTOS, 2013, p. 287), corroborando a importância das leis e do decreto citados anteriormente.

Localizamos a pesquisa aqui desenvolvida nos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais. Além disso, nos afiliamos aos estudos aplicados dos ET, no sub-ramo que se dedica à formação de tradutores, e, também, aos estudos descritivos direcionados ao processo (HOLMES, 2000). Inevitavelmente, algumas análises tangenciam algumas breves reflexões sobre o produto da tradução, já que acreditamos na relação de interdependência entre essas duas vertentes de pesquisa (GONÇALVES, 2003).

Explicitada a nossa afiliação aos ET, apresentamos a nossa perspectiva de tradução, que, para nós, pode ser compreendida como uma atividade textual, comunicativa e cognitiva e que se realiza com a tomada de decisões e com a solução de problemas (HURTADO ALBIR, 2017). Por isso, nossa investigação se insere nos estudos descritivos da tradução, com foco no processo tradutório, já que a perspectiva processual, ao empregar métodos empírico-experimentais para a obtenção e análise de dados, “[...] tem trazido contribuições significativas para o nosso entendimento acerca dos processos cognitivos envolvidos na tradução.” (GONÇALVES, 2003, p. 78).

Nessa perspectiva, para que um tradutor realize uma tradução, é necessária uma competência específica: a competência tradutória (CT) (HURTADO ALBIR, 2005). A aprendizagem dessa competência se dá pelo desenvolvimento e pela reestruturação das subcompetências que compõem a CT e de outros componentes (HURTADO ALBIR, 2005). Essa aprendizagem pode se dar, de acordo com os estudos apresentados por PACTE (2017b), por meio da prática tradutória ou pode ser mediada por um processo de aprendizagem formal. Autores como Schäffner e Adab (2000), Gonçalves (2003), Alves (2005) e Hurtado Albir (2005) também compreendem que a CT pode ser desenvolvida por meio de um processo de aprendizagem. Uma das possibilidades de formação de tradutores e, por conseguinte, de desenvolvimento dessa competência são cursos de graduação como os de Letras e de Tradução.

Não é consenso nos estudos da didática da tradução se a CT é mais eficientemente desenvolvida em uma formação de cunho prático ou teórico (GONÇALVES; MACHADO, 2006). Entretanto, concordamos com a posição de Schäffner (2000, p. 155), para quem a formação do tradutor

[...] não é somente uma atividade de desenvolvimento de técnicas, mas também demanda uma fundamentação teórica. Sem o conhecimento de conceitos básicos e abordagens da tradução, os estudantes não teriam nenhum conhecimento ou teriam conhecimentos inadequados acerca do que é necessário para que os produtos de suas atividades, os textos-alvo, sejam adequados. Contudo, caso aprendam de forma explícita, desde o início de seus estudos, o que é tradução e o que compõe a competência tradutória, esse conhecimento os auxiliará a tomar decisões acertadas na produção dos textos-alvo.¹

Concordando com Hurtado Albir (2005, p. 28, grifo da autora), acreditamos que a formação de tradutores deve contemplar também uma via teórica, uma vez que “[...] nem todo mundo possui a competência tradutória — diferentemente de outras competências como, por exemplo, a comunicativa — sendo, portanto, um *conhecimento especializado*.” e que o desenvolvimento da CT é um processo “[...] dinâmico e cíclico e requer uma competência de aprendizagem (estratégias de aprendizagem), como todo processo de aprendizagem [...]” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 30).

Justificativas

As motivações iniciais para o desenvolvimento deste estudo relacionam-se às perspectivas teóricas apresentadas anteriormente, bem como às reflexões iniciadas em Zampier e Gonçalves (2017). Além disso, reflexões pessoais e profissionais que venho desenvolvendo há alguns anos são responsáveis por alavancarem o interesse em nossos objetos de estudo. Durante a minha graduação em Letras-Libras, de 2008 a 2012, essas reflexões não eram elaboradas como aqui se apresentam e não se organizavam a partir de um arcabouço teórico e metodológico sistematizado como propomos em nossa pesquisa.

Desde 2013, atuando como tradutor e intérprete de Libras-português em cursos de graduação e pós-graduação, essas indagações foram se aprimorando, e foi possível sistematizá-las de forma que parte delas pareceu-me passível de elaboração mais específica. A decisão foi, então, discutir academicamente acerca da formação de TILS, mais especificamente acerca de sua CT e de como o nível dessa competência influencia o processo tradutório.

¹ “[...] is not merely a skill-producing activity, it also needs a theoretical framework and foundation. Without any knowledge of basic concepts and approaches to translation, the students would have no or only very inadequate knowledge of what is required for the products of their activity, i.e. target texts, to function in an appropriate way. However, if they can learn very explicitly, from the very beginning of their studies, what translation is and what translation competence includes, this knowledge will help them to make informed decisions in producing target texts.” Todas as traduções nesta dissertação foram feitas por nós, de modo que isso não mais será apontado no texto.

Em minha trajetória profissional como tradutor, tenho observado que os perfis de formação dos TILS que atuam no ensino superior são os mais diversos (LACERDA; GURGEL, 2011). Há profissionais formados em Tradução, em cursos de outras áreas de conhecimento, como das Exatas, das Sociais Aplicadas ou da Saúde, e também há aqueles que não têm formação em nível superior. Acreditamos que esses diferentes perfis profissionais apresentem diferentes níveis de competência tradutória, o que potencialmente influencia o processo de tradução (PACTE, 2005), bem como a qualidade e a adequação do produto tradutório.

Dessa forma, vinculada à linha de pesquisa “Tradução e Práticas Discursivas” do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Laboratório Experimental de Estudos da Linguagem dessa mesma instituição. Esse Laboratório desenvolve pesquisas na área dos Estudos da Tradução, adotando como base metodológica as investigações de cunho empírico-experimental.

Objetos de pesquisa

Compartilhando do posicionamento de Hurtado Albir (2005, p. 19), para quem a CT é “[...] um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores.”, e motivados pelo que já foi discutido nos parágrafos anteriores, surge então o interesse por investigar os objetos desta pesquisa: o desenvolvimento da CT em cursos de graduação de formação de TILS e a influência de diferentes perfis de CT sobre o processo de tradução da Libras para o português.

Problema de pesquisa

Uma vez que a CT pode ser desenvolvida por meio da prática tradutória ou mediada por um processo de aprendizagem (PACTE, 2017b) e levando-se em consideração os diversos percursos e perfis de formação de TILS, pode haver um nível de competência tradutória bastante heterogêneo entre esses profissionais. Esses diferentes perfis de CT e a sua forma de desenvolvimento influenciam as práticas tradutórias (SHREVE, 1997; PACTE, 2003; HURTADO ALBIR, 2005) e, portanto, o processo tradutório.

Considerando-se essa heterogeneidade de perfis de CT na formação acadêmica de tradutores, Gonçalves (2015) propôs uma investigação de cursos superiores de graduação de

formação de tradutores de línguas vocais-auditivas que teve como referência somente os títulos das disciplinas dos cursos arrolados àquela época, nos períodos de 2009 e 2014. O autor observa que a análise realizada “[...] não permite a construção de um quadro mais preciso e refinado dos currículos de cursos de tradução no Brasil, uma vez que se contou essencialmente com a relação de disciplinas elencadas nas matrizes curriculares [...]” e que, portanto, fica o “[...] convite para o aprofundamento dessas questões, o refinamento na metodologia [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 128). Aproveitando esse convite e levando-se em consideração a oportunidade de contrastarmos a formação de tradutores intramodais — que atuam em pares linguísticos de modalidade vocal-auditiva — com a formação de tradutores e intérpretes intermodais — que atuam no par linguístico Libras-português —, decidimos que seria apropriado expandir as discussões iniciadas por Gonçalves (2015) e verificar não somente os títulos do rol de disciplinas dos cursos de formação de TILS, mas também as suas ementas.

Constatamos, a partir da explicitação do parágrafo anterior, uma oportunidade de vincular os estudos aplicados de formação de tradutores aos estudos descritivos direcionados ao processo tradutório.

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral é investigar perfis de CT de TILS e suas relações com a formação acadêmica, bem como o desempenho dos participantes desta pesquisa, que possuem diferentes perfis de CT, em uma tarefa de tradução intermodal.

O objetivo geral implica os seguintes objetivos específicos:

(a) caracterizar perfis de CT de cursos de graduação de formação de TILS (GONÇALVES; MACHADO, 2006; GONÇALVES, 2015);

(b) identificar a perspectiva de tradução, mais dinâmica ou mais estática (PACTE, 2017a), dos participantes;

(c) mensurar os níveis de esforço cognitivo dos participantes no texto-fonte (TF) e no texto-alvo (TA) durante a realização de uma tarefa experimental de tradução intermodal da Libras para o português escrito;

(d) investigar a capacidade de metarrepresentação (GUTT, 2004) dos participantes;

(e) identificar o nível de satisfação dos participantes com a tradução realizada e o provável nível de satisfação do público-alvo conforme a avaliação dos participantes.

Hipóteses da pesquisa

A partir da definição dos objetos, do problema e dos objetivos, foi possível elaborar as hipóteses desta pesquisa, que serão apresentadas ao final desta seção. Para isso, selecionamos algumas variáveis dependentes — o conhecimento sobre tradução, o dispêndio de esforço cognitivo, a capacidade de metarrepresentação, a satisfação com o TA e o provável nível de satisfação do público-alvo com a tradução —, as quais estão relacionadas a uma variável independente, nomeadamente: os diferentes perfis de CT investigados em nosso experimento. Posteriormente, apresentaremos as perguntas a que nossa investigação buscou responder.

Primeiramente, investigamos os perfis de CT de cursos de graduação de formação de TILS. Para isso, realizamos uma análise das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas desses cursos, a fim de que verificássemos quais são as capacidades, os conhecimentos, as habilidades e os fatores mais explorados na formação dos graduandos. Já se sabe que o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução (GONÇALVES, 2015) é um dos componentes da CT que mais são desenvolvidos, ou seja, que são abordados com maior carga horária (CH) nos cursos de formação de TILS (ZAMPIER; GONÇALVES, 2017). Por isso, esse componente foi o enfoque da tarefa experimental executada durante o desenvolvimento desta pesquisa, como descreveremos à frente.

Para Gonçalves e Machado (2006), esse levantamento fornece subsídios que permitem reflexões sobre o currículo de cursos de Tradução e visa compreender a importância de alguns aspectos da formação de tradutores, como, por exemplo, a inserção de elementos que fomentem o desenvolvimento da CT. Esse levantamento, a longo prazo, se mais elaborado, como afirmam os autores, pode contribuir para o avanço de discussões de cunho didático-metodológico nos ET, além de poder colaborar para a qualificação dos profissionais da tradução.

Em busca de um aprofundamento do trabalho de Gonçalves e Machado (2006), Gonçalves (2015) rediscute alguns pontos, como a proposta de componentes da CT, para a qual são elencadas 14 subcompetências, distribuídas em 10 categorias principais. O autor afirma que os resultados obtidos possibilitaram uma percepção de “[...] tendências [da formação de tradutores], cuja análise aponta para reflexões coerentes em relação ao quadro da didática da tradução [no Brasil], além de estabelecer um diálogo com conceitos e abordagens teóricas sobre a CT.” (GONÇALVES, 2015, p. 128).

A primeira variável selecionada e que contribui para a constituição das hipóteses desta pesquisa foi a perspectiva de tradução (PACTE, 2017a; HURTADO ALBIR, 2017). Uma perspectiva mais dinâmica de tradução é compreendida a partir de uma “[...] conceituação

textual, interpretativa, comunicativa e funcionalista do que seja tradução [...]”² (HURTADO ALBIR, 2017, p. 4). Observa-se, em contraste, uma perspectiva de tradução mais estática, que seria aquela conceituação mais linguística e literal (HURTADO ALBIR, 2017). Justificamos o uso do modalizador “mais” antes dos conceitos “dinâmica” e “estática” pelo fato de a perspectiva de tradução ser mensurada a partir de um grau de dinamismo, que pode ser estabelecido em um *continuum*, polarizado entre uma perspectiva estritamente estática ou estritamente dinâmica (PACTE, 2017a).

A obtenção das informações que permitem verificar qual a perspectiva de tradução foi possibilitada por meio de um questionário de conhecimento sobre tradução elaborado por PACTE (2017a) e adaptado para o desenvolvimento desta pesquisa. Essa variável, a perspectiva de tradução, é coerente com a nossa investigação, uma vez que ela permite compreender o conceito de tradução e a coerência desse conceito quando os tradutores opinam acerca de assuntos como problemas de tradução, fases do processo tradutório, importância do entendimento de quem é o público-alvo de uma tradução e CT (PACTE, 2017a).

Outra variável importante para a elaboração de nossas hipóteses é o esforço cognitivo durante o processo tradutório. Os estudos processuais podem fornecer uma melhor compreensão da tradução, além de possibilitar um refinamento de teorias e modelos que já vêm sendo elaborados nos ET, especialmente no seu ramo descritivo voltado para o estudo dos processos cognitivos da tradução, conforme argumenta Jääskeläinen (2008). A autora aponta para o fato de que dados obtidos a partir de pesquisas do processo, realizadas com tradutores profissionais, podem contribuir para a formação de tradutores, já que práticas tradutórias adequadas são observadas e refletidas a partir dessas pesquisas. Para Hurtado Albir e Alves (2009), estudos empírico-experimentais no campo dos ET permitem a coleta de dados que subsidiam investigações do processo tradutório e da CT.

Nessa perspectiva, o uso de ferramentas como os protocolos verbais concomitantes (*think-aloud protocols* ou *TAPs*) e retrospectivos, o registro dos comandos de teclado e de movimentos de *mouse* (*keylogging*) executados pelos participantes durante a produção do texto-alvo e o rastreamento ocular (*eye-tracking*) têm sido extensivamente implementados (HURTADO ALBIR; ALVES, 2009). O uso de rastreamento ocular em pesquisas sobre o processo tradutório tem se baseado principalmente no uso de dados referentes às fixações. Esses dados são obtidos principalmente pelas medidas de duração média das fixações (DMF), número

² “[...] textual, interpretive, communicative and functionalist conception of translation [...]”.

de fixações (NF) e tempo total das fixações (TTF) que representam o dispêndio de esforço cognitivo durante a execução de uma tarefa de tradução (HVELPLUND, 2014).

Trabalhos como o de Jakobsen (2002), o qual compara o desempenho de tradutores profissionais ao de estudantes de Tradução com relação ao tempo de execução de uma tarefa de tradução e à alocação desse tempo em diferentes fases do processo tradutório, concluem que os profissionais apresentam um desempenho superior em relação ao dos estudantes. Diferenças podem ser observadas na alocação de tempo durante as três fases do processo tradutório propostas por Jakobsen (2002): orientação, redação e revisão final. O autor ressalta, ainda, que tradutores profissionais foram mais rápidos na redação do TA, além de produzirem textos que foram mais duráveis, ou seja, uma vez que foi selecionada uma solução para um problema de tradução durante a redação, essa solução tendeu a se manter na fase de revisão final (JAKOBSEN, 2002).

Em estudo conduzido por Jakobsen e Jensen (2008) foi proposta a comparação do desempenho entre tradutores profissionais e estudantes de Tradução em quatro tipos de leitura. Os tradutores profissionais realizaram as quatro tarefas em menor tempo. Na tarefa de leitura com o objetivo de tradução posterior do texto lido, os profissionais apresentaram 50% a mais de fixações no TA, em comparação ao TF, o que indica um maior esforço cognitivo na produção do TA do que na compreensão do TF. Os estudantes de Tradução, por sua vez, apresentaram mais fixações no TF, indicando um maior esforço na compreensão desse texto do que na produção do TA.

Uma das hipóteses de Pavlović e Jensen (2009) é de que estudantes de Tradução apresentam um maior esforço cognitivo em comparação ao de tradutores profissionais em uma tarefa de tradução, em ambas as direções do par linguístico inglês-dinamarquês. A hipótese se confirma para três das quatro medidas de esforço cognitivo utilizadas no estudo: tempo total das fixações, tempo total de tradução e dilatação das pupilas.

Outra variável em destaque é a capacidade de metarrepresentação. Conceito elaborado a partir da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1995), a metarrepresentação pode ser compreendida como uma sofisticada capacidade, necessária à comunicação humana e primordial nas situações em que aquele que comunica e sua audiência não compartilham o mesmo ambiente cognitivo (GUTT, 2004). Por sua vez, o ambiente cognitivo de alguém “[...] é o conjunto de todos os fatores que ele pode perceber ou inferir: todos os fatos que lhe são manifestos.”³ (SPERBER; WILSON, 1995, p. 39).

³ “[...] the set of all the facts that he can perceive or infer: all the facts that are manifest to him.”

Para Gutt (2004), pensar acerca do que alguém pensa é a capacidade de metarrepresentar. Mais detidamente, o fenômeno da metarrepresentação é detalhado assim por Gutt (2004, p. 4): “As pessoas são capazes não apenas de pensar ou representar um estado de coisas em sua mente; elas, além disso, são capazes de pensar como outras pessoas representam aquele estado de coisas em sua mente, mesmo que seus pensamentos sejam diferentes.”⁴

Assim como a metarrepresentação é essencial à comunicação, ela é também importante ao processo tradutório. Neste último caso, ela se dá com o tradutor metarrepresentando o ambiente cognitivo compartilhado entre o produtor do TF e o público-alvo desse comunicador e, posteriormente, metarrepresentando o ambiente cognitivo do público-alvo de sua tradução (CARVALHO NETO, 2010). Para Gutt (2004), cujo posicionamento consideramos necessário à elaboração de nossas hipóteses e com o qual, portanto, concordamos, ao reconhecermos que à tradução é essencial a capacidade de representação de diferentes ambientes cognitivos, faz-se clara a capacidade de metarrepresentação como componente da CT.

Para a última variável, temos a satisfação do tradutor com o processo e com o produto de uma tradução. É a partir da ideia de “aceitabilidade”, proposta por PACTE (2017c), que pretendemos mensurar se uma solução encontrada para um problema de tradução consegue, efetivamente, satisfazer a função estabelecida para uma determinada tradução, no que se refere, por exemplo, ao *brief* fornecido para a tradução, às expectativas do público-alvo e, de uma forma tangencial, à autoavaliação do tradutor quanto ao seu desempenho. Utilizamos, em nossa pesquisa, com o propósito de averiguar qual foi o nível de satisfação dos participantes com o processo tradutório e com o texto-alvo, os dados da autoavaliação fornecidos após o término da tarefa de tradução.

Apesar de a aceitabilidade ser utilizada para uma investigação com enfoque no produto tradutório, acreditamos ser possível uma adaptação que compreenda também o processo tradutório, já que a “[...] interdependência e a complementaridade entre processo e produto são inquestionáveis e fundamentais [...] De qualquer um dos lados que se aborde a tradução, será necessário considerar aspectos relevantes do outro.” (GONÇALVES, 2003, p. 16).

Motivados pelo panorama teórico-metodológico delineado nos parágrafos anteriores e que serve de embasamento para a nossa pesquisa, enunciamos a seguir as nossas hipóteses: a hipótese teórica é a de que (i) os TILS egressos de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português têm a CT mais desenvolvida em comparação aos demais perfis de participantes desta pesquisa. Essa hipótese teórica é avaliada a partir das

⁴ “[...] People are able not only to think of or represent in their mind states of affairs in the world; rather, in addition they are capable of thinking how other people represent those states of affairs in their minds [...]”.

hipóteses de trabalho, segundo as quais esses participantes (ii) têm uma perspectiva de tradução mais dinâmica (PACTE, 2017a); (iii) apresentam um menor dispêndio de esforço cognitivo no TF e no TA em uma tarefa de tradução intermodal — tradução em que estão envolvidas duas línguas de modalidades diferentes, por exemplo, uma língua gestual-visual, como a Libras, e uma língua vocal-auditiva, como o português (RODRIGUES, 2013) —; (iv) possuem uma maior capacidade de metarrepresentação (GUTT, 2004); e (v) apresentam uma autoavaliação mais positiva em relação à tradução realizada, além de atribuírem ao público-alvo de sua tradução um provável nível de satisfação com o TA mais elevado.

Perguntas de pesquisa

Seguindo as hipóteses enunciadas anteriormente e já tendo delineado os objetos, o problema e os objetivos da pesquisa, pretendemos responder às seguintes perguntas:

- 1) Quais são os perfis de CT almejados pelos cursos de graduação de formação de TILS em universidades federais brasileiras?
- 2) Os participantes egressos de cursos de graduação de formação de TILS apresentam uma perspectiva de tradução mais dinâmica do que os não egressos desses cursos?
- 3) Os participantes egressos de cursos de graduação de formação de TILS apresentam menor dispêndio de esforço cognitivo no TF e no TA durante a execução de uma tarefa experimental de tradução da Libras para o português em comparação aos não egressos desses cursos?
- 4) Os participantes egressos de cursos de graduação de formação de TILS possuem maior capacidade de metarrepresentação, o que lhes permite metarrepresentar adequadamente os ambientes cognitivos dos diversos interlocutores do processo tradutório, do que os não egressos desses cursos?
- 5) Os participantes egressos de cursos de graduação de formação de TILS apresentam um nível mais elevado de satisfação com o TA produzido e acreditam que o provável nível de satisfação do público-alvo de sua tradução será também elevado?

Organização da dissertação

Na sequência desta Introdução, o Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica que embasa as discussões empreendidas em nossa pesquisa, quais sejam, “Competência tradutória”, “Formação de tradutores”, “Processo de tradução” e “Metarrepresentação em tradução”. O

Capítulo 2 aborda as questões metodológicas empregadas no percurso da pesquisa. Nesse capítulo, é apresentada a metodologia utilizada na análise curricular dos cursos de graduação de formação e TILS, bem como o desenho experimental da pesquisa desenvolvida. No Capítulo 3, são apresentados os resultados da análise curricular dos cursos de graduação de formação de TILS e as devidas discussões acerca desses resultados. O Capítulo 4 é dedicado à apresentação e à análise dos resultados obtidos com a pesquisa experimental realizada. Por fim, no Capítulo 5, há as Considerações finais, nas quais desenvolvemos nossas conclusões e apresentamos os possíveis desdobramentos e a aplicação potencial desta pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasa esta dissertação. Essa fundamentação discute os temas “Competência tradutória”, “Formação de tradutores”, “Processo tradutório” e “Metarrepresentação em tradução”. Inicialmente, tecemos uma discussão acerca do que seja competência tradutória. Apresentaremos o conceito de CT elaborado por PACTE (2000, 2003) e os estudos de Gonçalves e Machado (2006) e Gonçalves (2015), os quais propõem uma análise de perfis de CT em cursos de graduação de formação de tradutores no Brasil e em outros países. Esses estudos servem de base para os cotejos realizados na análise curricular feita nesta dissertação. Posteriormente, em “Formação de tradutores”, apresentaremos estudos como os de Schäffner (2000), Gonçalves (2003), PACTE (2003) e Hurtado Albir (2005) acerca dessa área aplicada dos Estudos da Tradução. Em seguida, discutiremos acerca das perspectivas de pesquisas em tradução que se dedicam ao “Processo tradutório”. Para isso, citamos os trabalhos de Jakobsen (1999, 2002, 2003), Jakobsen e Jensen (2008), Pavlović e Jensen (2009) e Hvelplund (2017a, 2017b), a fim de fundamentarmos teórica e metodologicamente o estudo empírico-experimental que faz parte desta pesquisa. Por último, revemos os estudos de Gutt (2004) acerca do conceito de “Metarrepresentação em tradução”. Advindo da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995), esse conceito tem sido aplicado aos ET por diferentes autores, tais como Carvalho Neto (2010).

1.1 Competência tradutória

Nos ET, os predicados de um bom tradutor têm sido arrolados e formam, em seu conjunto, o que pode ser chamado de competência do tradutor (ROTHER-NEVES, 2007) ou competência tradutória. O significado de competência pode ser compreendido como a “[...] qualidade de possuir uma habilidade, conhecimento ou qualificação.”⁵ (ROTHER-NEVES, 2007, p. 126). O termo “competência”, utilizado nos ET para descrever a competência do tradutor ou, como preferimos, a CT, é derivado da proposta de Chomsky (1970) para competência linguística, ou seja, o conhecimento que um falante possui de sua língua, representado pelas regras gramaticais dela.

Autores como Hurtado Albir (2005), ao traçarem um histórico da pesquisa acerca da CT, destacam que, nos ET, o termo “competência tradutória” começa a ser utilizado na década

⁵ “[...] quality of possessing a skill, knowledge, or qualification.”

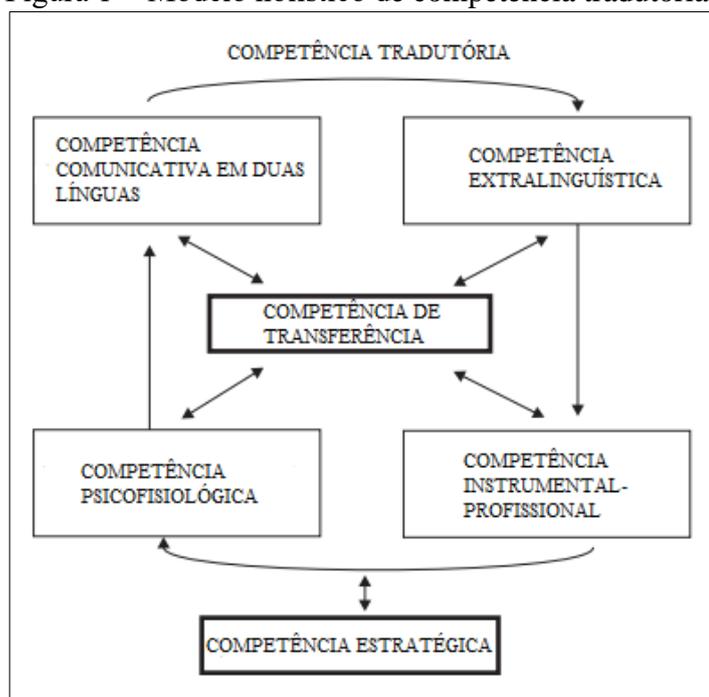
de 1980. É na década de 1990 que surgem propostas acerca do funcionamento dessa competência, sendo muitas delas baseadas em propostas de modelos componenciais (HURTADO ALBIR, 2005). A grande quantidade de propostas de modelos componenciais e as disparidades dos critérios de funcionamento da própria CT são provas de quão complexas são a sua conceituação e a variedade de componentes já levantados pelos diversos modelos elaborados. No entanto, há uma concordância sobre quais são os componentes básicos da CT nos diversos modelos propostos: a competência bilíngue, a competência de transferência e os conhecimentos enciclopédicos (HURTADO ALBIR, 2005).

Um importante grupo de pesquisa nos estudos da CT é o Grupo Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação (Grupo PACTE), formado em 1997 na Universidade Autônoma de Barcelona, o qual propõe um modelo holístico para a CT. Para os pesquisadores do grupo, a CT pode ser definida como “[...] o sistema subjacente de conhecimentos e habilidades que são essenciais para se traduzir.”⁶ (PACTE, 2000, p. 100).

Ao apresentar esse modelo holístico, três questões principais acerca dessa proposta são expostas por PACTE (2000): os componentes da CT, a natureza dela e o modo como é desenvolvida. Nesse modelo, que tem um caráter componencial, conforme o esquema proposto por PACTE (2000) e representado a seguir, os componentes arrolados são: competência comunicativa em duas línguas — língua-fonte e língua-alvo —, competência extralinguística, competência psicofisiológica, competência instrumental-profissional, competência de transferência e competência estratégica. Nele, podemos identificar como o grupo compreende a sistematização hierárquica dos componentes da CT e o enfoque central dado à competência de transferência.

⁶ “[...] underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate.”

Figura 1 – Modelo holístico de competência tradutória



Fonte: PACTE, 2000, p. 101, tradução nossa.

Conforme descrito em PACTE (2000), as especificidades de cada uma das seis competências do esquema são as seguintes: a competência comunicativa nas duas línguas refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários à comunicação linguística e, por ser uma competência relacionada à tradução, divide-se em compreensão da língua-fonte e produção da língua-alvo; a competência extralinguística é formada de conhecimentos acerca do mundo, conhecimentos especializados, conhecimentos sobre tradução, biculturalidade (nas línguas de trabalho), conhecimentos enciclopédicos e temáticos; a competência instrumental-profissional é composta de conhecimentos e habilidades relacionados às ferramentas de trabalho e à profissão e inclui o conhecimento no uso de textos paralelos e tecnologias e sobre o mercado de tradução e a ética profissional; a competência psicofisiológica é a habilidade de dispor de recursos psicomotores, cognitivos e atitudinais, como habilidade de leitura e escrita, memorização, concentração, criatividade, curiosidade, criticidade etc.; a competência de transferência é considerada a principal, uma vez que integra todas as demais e é a responsável pelo processo de compreensão do texto-fonte e da produção do texto-alvo; e a competência estratégica engloba todos os procedimentos empregados na solução de problemas tradutórios.

Para explicar a natureza da CT, PACTE (2000), com base nos estudos de Anderson (1983), contrapõe conhecimento declarativo e conhecimento operativo ou procedimental. O primeiro tipo de conhecimento, declarativo ou “[...] saber o quê [...]” (ANDERSON, 1983 *apud* PACTE, 2000, p. 102), é considerado fácil de ser verbalizado, pode ser explicitamente definido,

e o seu processamento é controlado por aquele que o detém. O segundo tipo, operativo ou procedimental ou “[...] saber como [...]” (ANDERSON, 1983 *apud* PACTE, 2000, p. 102), é considerado difícil de ser verbalizado, é adquirido paulatinamente, e o seu processamento é automático por parte daquele que o detém. O grupo PACTE considera ainda que esses conhecimentos não são mutuamente exclusivos e que, em um processo de aprendizagem em que um tradutor novato evolui para um profissional experto, o conhecimento declarativo pode dar lugar ao conhecimento operativo ou procedimental (PACTE, 2000). Por fim, a CT é considerada essencialmente um conhecimento operativo ou procedimental (PACTE, 2000).

Com o intuito de finalizarmos a apresentação do primeiro modelo de CT, proposto pelo PACTE (2000), relatamos como o grupo explica a aquisição dessa competência. Se considerarmos que a CT é formada de subcompetências relacionadas entre si, “[...] então a sua aquisição é um processo dinâmico de construção de conhecimentos novos a partir dos antigos.”⁷ (PACTE, 2000, p. 103). Aplicando-se isso à evolução de um tradutor novato até ele atingir *expertise*, não bastaria o desenvolvimento das subcompetências ainda não adquiridas, mas, também, a reestruturação daquelas já possuídas, de forma que elas sejam coordenadas pela competência de transferência (PACTE, 2000).

Posteriormente, esse modelo é revisto e modificado, tanto no que se refere à conceituação da CT quanto aos seus componentes. Experimentos apresentados em PACTE (2003) constataram que refinamentos conceituais eram necessários no que tangia, por exemplo, à definição das subcompetências do modelo de 1998 (PACTE, 2000). No modelo reelaborado (PACTE, 2003, p. 58), o conceito de CT é ampliado e compreendido como

[...] o sistema subjacente de conhecimentos e habilidades que são essenciais para se traduzir. [...] Consiste na habilidade de executar o processo de transferência que vai da compreensão do texto-fonte à reexpressão do texto-alvo, levando-se em conta os objetivos da tradução e as características dos leitores do texto-alvo. É composta de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimento sobre tradução, instrumental e estratégica) e ativa uma série de mecanismos psicofisiológicos.⁸

Há também alterações nos componentes, que passam a ser chamados de subcompetências, em sua maioria, no modelo de CT reelaborado (PACTE, 2003): a

⁷ “[...] then its acquisition is a dynamic process of building new knowledge on the basis of the old.”

⁸ “[...] the underlying system of knowledge needed to translate. [...] It consists of the ability to carry out the transfer process from the comprehension of the source text to the re-expression of the target text, taking into account the purpose of the translation and the characteristics of the target text readers. It is made up of five sub-competencies (bilingual, extra-linguistic, knowledge about translation, instrumental and strategic) and it activates a series of psycho-physiological mechanisms.”

subcompetência bilíngue é formada a partir de conhecimentos necessários para se comunicar nas línguas de trabalho nas quais as traduções são realizadas. A subcompetência bilíngue é considerada, predominantemente, um conhecimento procedimental e, por ser de nível linguístico, engloba conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e gramaticais das línguas de trabalho dos tradutores (PACTE, 2003).

A subcompetência extralinguística é formada de conhecimentos enciclopédicos, conhecimento de domínio, conhecimentos relativos às culturas da língua-fonte e da língua-alvo e conhecimentos temáticos. A subcompetência extralinguística é predominantemente um conhecimento declarativo (PACTE, 2003).

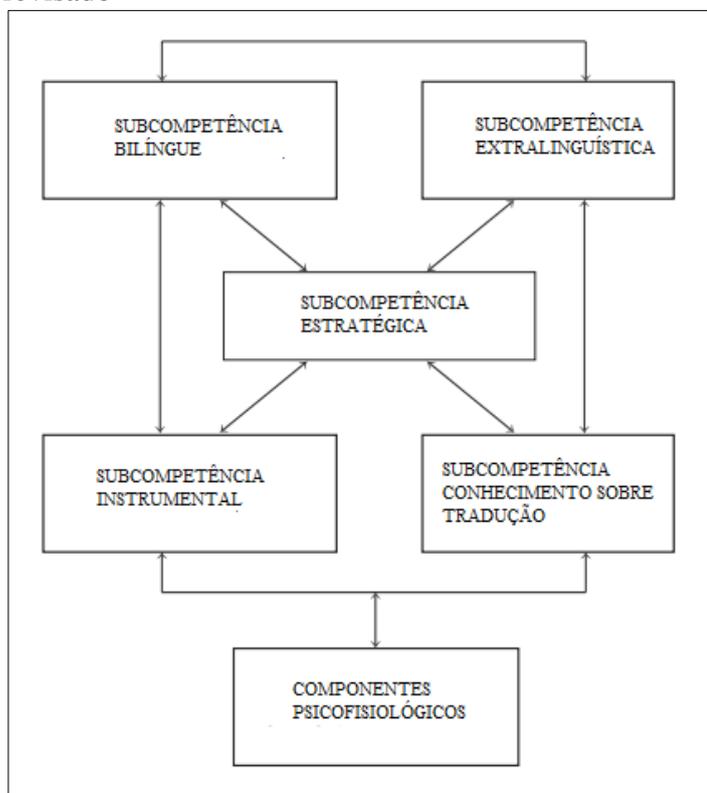
Os conhecimentos acerca do que é a tradução e de aspectos da profissão são agrupados na subcompetência conhecimento sobre tradução. A subcompetência conhecimento sobre tradução é predominantemente conhecimento declarativo acerca do funcionamento do processo tradutório, problemas de tradução, conhecimento sobre o mercado de trabalho no que se refere a clientes, *brief* e público-alvo (PACTE, 2003).

A subcompetência instrumental é primordialmente um conhecimento operativo ou procedimental e é aquela relacionada à habilidade no uso de fontes documentais e tecnologias em geral que podem auxiliar no processo tradutório, como dicionários, gramáticas, textos paralelos ou ferramentas de auxílio à tradução (PACTE, 2003).

A subcompetência estratégica é um conhecimento procedimental que garante a eficiência do processo tradutório, já que é ela a empregada para a solução de problemas de tradução. Ela afeta todas as outras subcompetências, por controlar o processo de tradução ao planejá-lo, selecionar o melhor método de se traduzir determinado texto, promover constante avaliação do processo e coordenar as outras subcompetências, evitando possíveis falhas (PACTE, 2003).

Por último, há ainda os componentes psicofisiológicos de ordem cognitiva e atitudinal e os mecanismos psicomotores. Além do que já foi descrito anteriormente em PACTE (2000), destacamos como componentes cognitivos a atenção e os aspectos emocionais; os aspectos atitudinais, como a perseverança, o rigor, a percepção das próprias habilidades; e as habilidades como o raciocínio lógico e as capacidades da análise e de síntese (PACTE, 2003). O esquema do modelo holístico do PACTE (2003) é representado a seguir com as respectivas subcompetências constituintes da CT.

Figura 2 – Modelo holístico de competência tradutória revisado



Fonte: PACTE, 2003, p. 60, tradução nossa.

Para o presente estudo, é de grande interesse a natureza da CT, como apresentado por PACTE (2000, 2003). Para o grupo catalão, essa competência é essencialmente um conhecimento operativo ou procedimental. Divergindo dessa proposta, Gonçalves (2015) compreende que essa competência não teria como cerne apenas os conhecimentos procedimentais; ela atingiria, algumas vezes, níveis explicativos, sendo, assim, um conhecimento também de caráter metacognitivo, uma vez que é com ela que os tradutores solucionam problemas e metarrepresentam (GONÇALVES, 2003). A capacidade de metarrepresentar é discutida oportunamente na seção 1.3, como parte integrante de nossa fundamentação teórica.

Gonçalves (2015) discute acerca da natureza da CT, complementando o estudo anterior de Gonçalves e Machado (2006). As análises realizadas em Gonçalves e Machado (2006) e em Gonçalves (2015), que pretenderam investigar perfis de CT de cursos de graduação e de pós-graduação de formação de tradutores no Brasil e em outros países, servem como base para parte das análises desenvolvidas neste estudo. Pretendemos, baseando-nos nas propostas de Gonçalves e Machado (2006) e de Gonçalves (2015) de categorização de componentes da CT, as quais são aplicáveis à investigação dos currículos de cursos de graduação de formação de

TILS, apresentar a investigação de Zampier e Gonçalves (2017), que analisaram os perfis de CT nesses cursos brasileiros.

O estudo empreendido por Gonçalves e Machado (2006) teve como objetivo o levantamento de informações para o aprofundamento das discussões acerca dos perfis de cursos de formação de tradutores no confronto de dados dos currículos com o conceito de CT. Com isso, pretendeu-se “[...] avaliar se há congruência entre teoria e ensino de tradução e, eventualmente, apresentar reflexões e possíveis sugestões para a didática da tradução.” (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 50).

Nesse estudo, os autores, primeiramente, realizaram um levantamento de cursos de Tradução do Brasil e de outros países. Em um segundo momento, os dados coletados foram tabulados em categorias como “Projeto Didático-Pedagógico do Curso”, “Matriz Curricular”, “Programas das Disciplinas”, entre outros (GONÇALVES; MACHADO, 2006). A terceira etapa metodológica da pesquisa incluiu uma revisão bibliográfica acerca da CT para uma compreensão de conhecimentos, habilidades e componentes dessa competência; assim, foram elencados autores como Shreve (1997), Alves, Magalhães e Pagano (2000), Gonçalves (2003) etc. Na última fase, os autores relacionaram os dados da segunda etapa com a categorização proposta na terceira etapa. Segundo Gonçalves e Machado (2006, p. 52), “[...] para cada uma das instituições pesquisadas, identificamos e listamos uma relação de subcompetências/habilidades propostas para a formação do tradutor profissional.” Desse modo, foi possível quantificar as ocorrências de cada uma das categorias nos cursos, destacando quais desses conhecimentos, habilidades e subcompetências “[...] se apresentavam mais ou menos explícitos para cada curso de tradução pesquisado.” (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 56).

A partir das discussões realizadas, Gonçalves e Machado (2006, p. 53-56) propõem um mapeamento das competências, conhecimentos e aspectos que compõem as subcompetências da CT, conforme se descreve a seguir:

Competência lingüística na língua materna, Competência lingüística prévia na(s) língua(s) estrangeira(s), Competência lingüística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeira(s), Competência pragmática e sociolingüística na língua materna, Competência pragmática e sociolingüística na(s) língua(s) estrangeira(s), Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho, Conhecimentos temáticos, Terminologia, Conhecimentos declarativos sobre tradução, Conhecimento relacionado à prática profissional, Conhecimentos relacionados ao uso de fontes de documentação, Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução, Conhecimentos operativos/procedimentais sobre tradução, Aspectos cognitivos, Aspectos metacognitivos, Conhecimentos contrastivos, Aspectos emocionais/subjetivos.

Após a análise das matrizes curriculares com a contabilização das ocorrências de cada um desses componentes nos cursos selecionados pelos autores, foram calculadas as porcentagens das instituições que enfocam cada um desses componentes em sua formação. A partir disso, algumas análises e discussões foram empreendidas. Nas análises propostas, os autores enfocam as competências, as habilidades e os conhecimentos mais enfatizados nos cursos selecionados. O levantamento dos autores não foi exaustivo e não pretendeu encerrar a discussão, já que a sua principal intenção foi levantar algumas tendências na formação de tradutores.

A categoria mais enfatizada nos cursos ministrados pelas instituições investigadas por Gonçalves e Machado (2006) foi Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução, com 55,1% dos cursos dedicando CH a esse componente na formação profissional. Isso mostra o “[...] quanto se tem exigido atualmente dos tradutores profissionais em relação à rapidez e precisão no seu trabalho, o que, em grande medida, depende de certos recursos tecnológicos disponibilizados para a atividade tradutória.” (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 58).

Além disso, foi observado que 52,5% das instituições enfatizam o Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho. Uma das justificativas para esse alto índice é a necessidade de que tradutores possuam conhecimentos como esses para executar uma tradução, como destacam Gonçalves e Machado (2006).

O Conhecimento relacionado à prática profissional foi destacado em 51,7% dos cursos pesquisados, o que indica uma preocupação em munir os egressos com conhecimentos acerca do mercado profissional e de relações interpessoais no espaço laboral (GONÇALVES; MACHADO, 2006).

Um destaque feito por Gonçalves e Machado (2006) e que é essencial às nossas reflexões se refere à forma mais eficiente de desenvolvimento da CT: uma formação prática ou uma formação teórica. Os autores identificam que 45,6% das instituições averiguadas trabalham com aspectos teóricos, por meio dos Conhecimentos declarativos sobre tradução, e que 29,3% delas enfatizam uma formação prática, apoiando-se nos Conhecimentos operativos ou procedimentais sobre tradução. Esses resultados são de grande importância para

[...] desmistificar a crença de que a tradução depende apenas do contato intenso com diversos tipos de texto, problemas e palavras na língua estrangeira. Essa significativa superioridade da categoria relativa aos conhecimentos teóricos começa a indicar uma tendência de reconhecimento da tradução como atividade complexa e merecedora de investigação científica e de sistematização teórica e didático-metodológica. (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 59-60).

Essa posição dos autores é consoante à de Schäffner (2000), para quem a formação em Tradução deve contemplar também o estudo de teoria da tradução.

Com 41,3%, figuram dois componentes: Terminologia e Competência linguística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeira(s). Essa porcentagem para esse último componente parece indicar que, para o ingresso, no curso não é um pré-requisito a proficiência na língua estrangeira (GONÇALVES; MACHADO, 2006). A Competência linguística prévia na(s) língua(s) estrangeira(s) tem uma ocorrência de 39,6%, o que mostra que, para tantas outras instituições, o conhecimento prévio de uma língua estrangeira por parte dos ingressantes nos cursos de formação de tradutores é uma exigência. A posição dos pesquisadores é de que a competência linguística é essencial para a tradução, mas que ela pode ser desenvolvida de forma concomitante ao desenvolvimento da competência tradutória, isto é, durante o processo de formação (GONÇALVES; MACHADO, 2006).

Uma quantidade diminuta de instituições dedica tempo de formação à Competência linguística na língua materna. Isso não é considerado adequado por Gonçalves e Machado (2006, p. 62), uma vez que “[...] é fundamental que o tradutor domine as diversas convenções e variações gramaticais e estilísticas [da língua materna] para que produza um trabalho de retextualização bem-sucedido.” Os autores afirmam que a CT exige do tradutor, diversas vezes, “[...] um conhecimento explícito/consciente e até metaconsciente de certas regras e mecanismos [...]” da primeira língua (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 62).

Outros componentes são abordados nos cursos analisados por Gonçalves e Machado (2006) nas seguintes porcentagens: Conhecimentos temáticos, 37,9%; Conhecimentos relacionados ao uso de fontes de documentação, 33,6%; Competência pragmática e sociolinguística na língua materna, 32,6%; Competência pragmática e sociolinguística na(s) língua(s) estrangeira(s), 31,8% — o que indica uma prioridade dada a aspectos linguísticos em detrimento de aspectos extralinguísticos, sendo esses últimos de grande importância para a produção do texto-alvo (GONÇALVES; MACHADO, 2006) —; Conhecimentos contrastivos, 18,9% — uma queda em comparação a outros momentos do ensino de tradução, que pode ser justificada pela possível diluição desses conhecimentos nas atividades práticas e em outras atividades curriculares (GONÇALVES; MACHADO, 2006) —; e os Aspectos emocionais/subjetivos, 14,6%.

Os Aspectos metacognitivos, componente considerado um desdobramento dos Conhecimentos declarativos sobre tradução, é desenvolvido em apenas 11,2% dos cursos (GONÇALVES; MACHADO, 2006). Esse é um dos componentes que consideramos, assim como Gonçalves (2003), essenciais à formação de tradutores.

Por último, a categoria Aspectos cognitivos aparece em 3,4% das instituições pesquisadas. Gonçalves e Machado (2006) justificam que, devido à natureza inconsciente/subliminar dessa categoria, seria menos provável que ela fosse desenvolvida pela via teórica em cursos de formação de tradutores.

Com o intuito de desenvolver um levantamento mais preciso sobre os cursos de formação de tradutores e intérpretes, Gonçalves (2015) propõe um novo mapeamento acerca do desenvolvimento da CT e as implicações para a formação desses profissionais. Essa reflexão subsidiou o desenvolvimento deste estudo e, concomitantemente, as análises iniciais apresentadas em Zampier e Gonçalves (2017), as quais são apresentadas nesta dissertação e proporcionam insumos para a tarefa tradutória experimental que é descrita no Capítulo 2.

Com o objetivo de elaborar reflexões sobre a CT e suas interfaces com a formação de tradutores, Gonçalves (2015, p. 116) amplia e rediscute o trabalho de Gonçalves e Machado (2006), a partir de dados coletados em 2009 e 2014, propondo uma revisão de categorias de componentes da CT que foram apresentadas por aqueles autores e, com isso, avaliando “[...] o quadro geral de formação de tradutores atualmente no Brasil, com base nas matrizes curriculares disponibilizadas na internet.” O autor compreende que a CT é constituída por capacidades formadas a partir da articulação complexa de seus constituintes e “[...] também com as instâncias de interação sociocultural.” (GONÇALVES, 2015, p. 118). Baseando-se em habilidades, conhecimentos e metacognições (na forma de capacidades), bem como tendo em vista um modelo cognitivo de desenvolvimento da CT (ALVES; GONÇALVES, 2007), Gonçalves (2015) propõe uma reformulação dos componentes dessa competência, a partir da proposta inicial de Gonçalves e Machado (2006).

Nessa reformulação, o componente 1, Capacidade pragmática estratégica, é responsável pela produção de inferências “[...] a partir do processamento de estímulos em geral (linguísticos ou não) e de esquemas de conhecimentos prévios diversos [...].” (GONÇALVES, 2015, p. 118). O processamento pragmático desencadeia capacidades como a de identificar e solucionar problemas em níveis que vão do menos consciente aos de complexidade metacognitiva (GONÇALVES, 2015). As disciplinas mais comumente relacionadas a esse componente são as de “[...] práticas de tradução, metodologia de tradução, estágio curricular de tradução, crítica de tradução (tradução comentada, avaliação de traduções), pragmática, lógica, entre outras” (GONÇALVES, 2015, p. 119).

A Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho, componente 2, “[...] envolve os mecanismos automatizados nos níveis lexicais, morfossintáticos e semânticos nas línguas de trabalho, além do conhecimento explícito e consciente, e até metaconsciente, de

certas regras e mecanismos dessas línguas [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 119). Essa capacidade é formada pelas habilidades no uso das línguas e pelos conhecimentos explícitos, isto é, declarativos e metacognitivos, das línguas de trabalho dos tradutores. As disciplinas relacionadas são “[...] disciplinas de língua (materna e estrangeira), linguística, fonologia, gramática, semântica, entre outras [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 119).

O componente 3 é representado pelas habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relacionados à Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho. As disciplinas relacionadas são “[...] sociolinguística, gêneros discursivos/textuais, estilística, análise do discurso, retórica, leitura e produção de textos, teoria da literatura, literatura comparada etc.” (GONÇALVES, 2015, p. 119).

A Capacidade nas culturas das línguas de trabalho, componente 4, abrange aqueles conhecimentos/metaconhecimentos e habilidades relacionados às questões socioculturais, valores, crenças e comportamentos dos grupos que utilizam as línguas do par linguístico (língua-fonte e língua-alvo) e inclui a identificação das características contrastivas. Disciplinas como as de Literaturas e Cultura, além de atividades de intercâmbio cultural, são relacionadas ao componente 4. O componente 4a, Capacidade em cultura geral, engloba as habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relacionados às questões socioculturais, valores, crenças e comportamentos de grupos sociais para além daqueles que utilizam as línguas do par linguístico de trabalho (língua-fonte e língua-alvo). As disciplinas relacionadas são: “[...] literatura e cultura (além daquelas relativas às línguas de trabalho), história, sociologia, antropologia, psicologia, estudo de religiões etc.” (GONÇALVES, 2015, p. 120).

A Capacidade temática é o quinto componente e caracteriza-se pelas habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos de saberes especializados de determinadas áreas. Gonçalves (2015, p. 120) destaca que essa “[...] categoria pode tender a utilizar-se mais de processos no nível procedimental (habilidades), quando se tratar de uma arte ou ofício, ou mais no metacognitivo, quando se tratar de uma ciência.” Disciplinas como as de Tradução de textos técnicos, científicos, literários, especializados e, também, as de Prática, que costumam ser classificadas como optativas e eletivas. O componente 5a, Conhecimento terminológico, abrange os conhecimentos e metaconhecimentos relativos ao uso de vocabulário especializado (terminologia) de áreas temáticas ou de conhecimento especializado da temática dos textos traduzidos. As disciplinas comumente relacionadas são Tradução técnica, científica, especializada e Terminologia.

O Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, componente 6, é descrito por Gonçalves (2015, p. 120) como

conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações; caracteriza-se como uma subcompetência aberta, já que existem inúmeras definições e abordagens sobre tradução, envolvendo inúmeras interfaces com outras áreas de conhecimento. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a este conhecimento, encontram-se as disciplinas teóricas de tradução.

A Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução, componente 7, é a habilidade de uso de ferramentas como editores de texto, memórias de tradução, dicionários, glossários, materiais de apoio como textos paralelos etc. Exemplos de disciplinas relacionadas são as Tecnologias aplicadas à tradução, Metodologia de tradução e Tradumática. A Habilidade em pesquisa, componente 7a, é a habilidade de aplicação de ferramentas à pesquisa em nível terminológico e temático e até em nível mercadológico, estando relacionada a disciplinas como as do componente 7, além de Metodologia científica e outras.

O componente 8, Habilidade sóciointerativa/profissional, é a habilidade de lidar com aspectos da tradução que envolvem relações interpessoais e de mercado, como negociações de prazos, valores monetários, condições de trabalho, aspectos do *brief* de tradução etc. Disciplinas como as de Estágio relacionam-se a esse componente.

Os Fatores psicofisiológicos, componente 9, podem ser compreendidos como os processos

psicomotores e perceptuais, em alguns casos chegando ao nível procedimental, com habilidades que incluem “saberes” automatizados, tais como a inteligência psicomotora ou sinestésico-corporal, relacionadas, por exemplo, à agilidade em digitação e manuseio de equipamentos, correção postural/ergonômica no trabalho. (GONÇALVES, 2015, p. 121).

Esses fatores estão relacionados a atividades extracurriculares ou disciplinas eletivas e optativas como Educação Física, Artes, Segurança do Trabalho etc. Os Fatores emocionais/subjetivos, 9a, são uma subcategoria do componente anterior e incluem a inteligência emocional, isto é, habilidades como bom senso, sensibilidade artística, autocontrole emocional, empatia etc. Esses fatores, assim como os anteriores, estão relacionados a atividades extracurriculares ou disciplinas eletivas e optativas.

Por último, os Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados, componente 10, caracterizam-se por disciplinas, conteúdos e atividades que não são diretamente relevantes para a constituição da CT. Disciplinas relacionadas podem ser, por exemplo, as da área pedagógica e as de formação de licenciados em línguas.

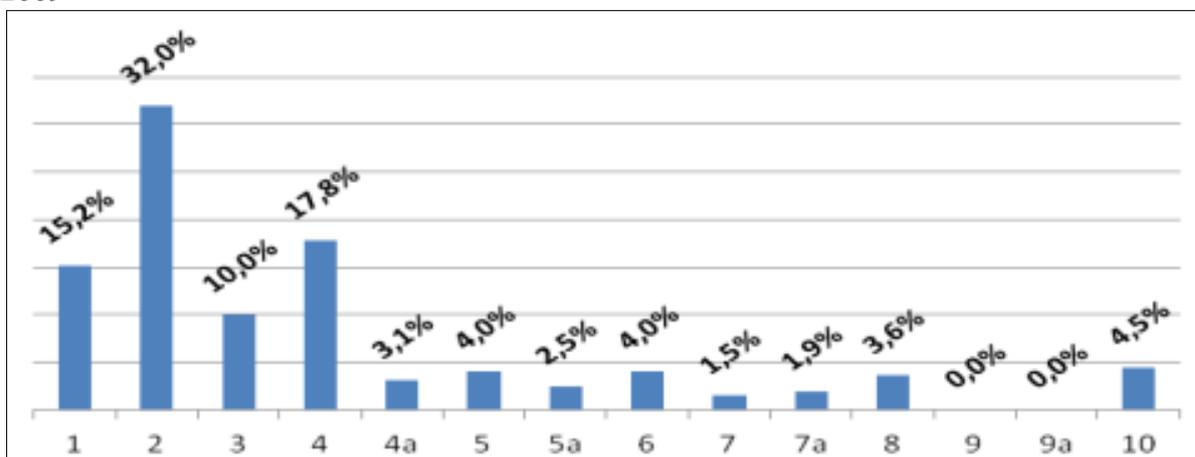
A metodologia utilizada por Gonçalves (2015) foi semelhante à empregada por Gonçalves e Machado (2006). Primeiramente, o autor realizou uma discussão teórica para embasar a reformulação dos componentes da CT apresentados anteriormente. A segunda fase foi o levantamento de cursos de formação de tradutores no Brasil. Nessa etapa, foram destacadas as disciplinas dos cursos, disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições proponentes dos cursos investigados. Posteriormente, foi feita a análise das matrizes curriculares, e vincularam-se, nessa fase, as disciplinas aos possíveis componentes da CT (GONÇALVES, 2015) — até dois — desenvolvidos dentro da CH da respectiva disciplina. Com isso, obteve-se uma verificação da distribuição das subcompetências na CH total de cada curso e a respectiva porcentagem de tempo dedicado a cada um dos 14 componentes, em dois períodos: 2009, 11 cursos, e 2014, 17 cursos. Por último, foi feito um confronto das reflexões teóricas com os dados obtidos e, em seguida, elaborada a conclusão da pesquisa.

Os cursos analisados por Gonçalves (2015) foram os de Letras que tinham em seus bacharelados e em suas ênfases a formação em Tradução; cursos técnicos; e cursos de especialização *lato sensu* que também formassem tradutores. Nessa análise, Gonçalves (2015, p. 123, grifo do autor) apresenta a ressalva de que a correlação estabelecida entre as disciplinas e as subcompetências

[...] não se traduz em uma categorização propriamente refinada, dada a natureza pouco detalhada dos dados coletados [...] É importante ressaltar também que, ao correlacionar uma determinada disciplina a uma ou duas subcompetências, não pretendi afirmar que aquela determinada disciplina desenvolva *apenas* aqueles tipos específicos de capacidade/ conhecimento/ habilidade. Sabe-se bem da pluralidade de competências, capacidades, conhecimentos e habilidades que podem ser desenvolvidos em diferentes disciplinas, mas optei por estabelecer um foco central para cada uma, em função de sua nomenclatura, com o objetivo de obter uma representação sintética e também mais simplificada dos possíveis focos priorizados por cada curso em relação a um ou outro grupo de subcompetências. Essa representação, no entanto, aponta apenas uma tendência [...]

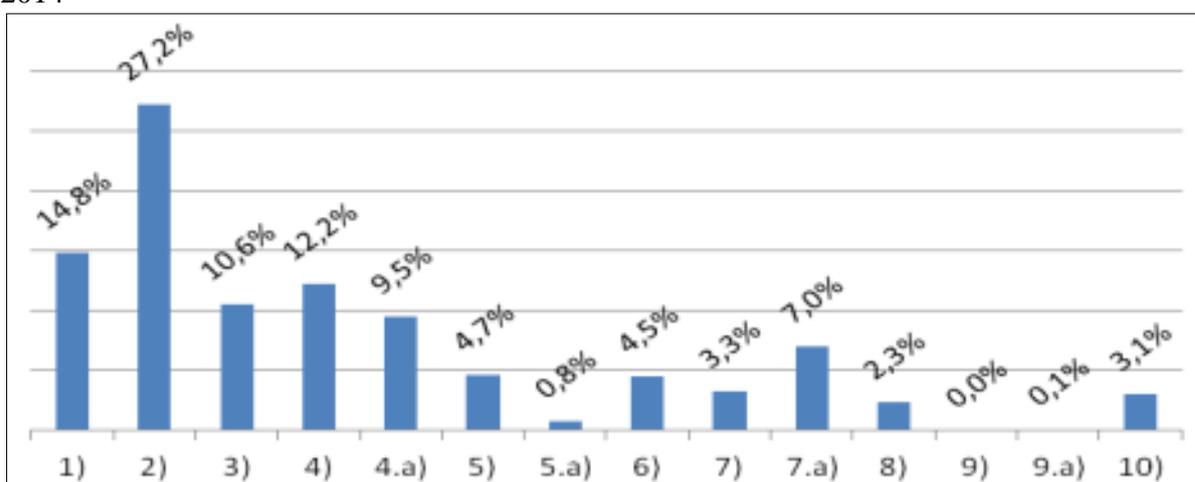
Reproduzimos, a seguir, os Gráficos 1 e 2 apresentados em Gonçalves (2015). O Gráfico 1 apresenta os dados de 2009 com o percentual de CH por subcompetência (GONÇALVES, 2015). O Gráfico 2, por sua vez, descreve o percentual de CH por subcompetência em 2014. Os números abaixo do eixo horizontal representam as 14 subcompetências elencadas em Gonçalves (2015).

Gráfico 1 – Subcompetências enfatizadas em cursos de formação de tradutores no Brasil em 2009



Fonte: GONÇALVES, 2015, p. 124.

Gráfico 2 – Subcompetências enfatizadas em cursos de formação de tradutores no Brasil em 2014



Fonte: GONÇALVES, 2015, p. 124.

Se observarmos os Gráficos 1 e 2, é possível constatar que as subcompetências mais frequentes nos cursos investigados foram a Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho, componente 2 — em primeiro lugar —; a Capacidade nas culturas das línguas de trabalho, componente 4 (em 2009) e a Capacidade pragmática/estratégica, componente 1 (em 2014) — em segundo —; e a Capacidade pragmática/estratégica, componente 1 (em 2009) e a Capacidade nas culturas das línguas de trabalho, componente 4 (em 2014) — em terceira posição.

Para o componente em primeiro lugar, Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho (32% e 27,2%, em 2009 e 2014, respectivamente), observamos que a posição ocupada por essa subcompetência indica que os ingressantes nos cursos investigados

não precisam ter previamente um conhecimento aprofundado nas línguas estrangeiras e que, além disso, há uma dedicação especial por parte dos cursos em aprofundar os conhecimentos e metaconhecimentos linguísticos na língua materna dos estudantes (GONÇALVES, 2015). O autor destaca que a ênfase dada nesse componente parece ser influenciada pela crença de que a tradução é uma competência principalmente relacionada às habilidades de conhecimento de línguas (GONÇALVES, 2015).

Em segundo lugar, figuram a Capacidade nas culturas das línguas de trabalho, em 2009, e a Capacidade pragmática/estratégica, em 2014. Ambas as subcompetências apresentaram uma redução de 2009 para 2014, como observamos nos dois gráficos. A queda no primeiro componente parece ser um indicador de que outras competências estão sendo acrescidas à formação de tradutores (GONÇALVES, 2015). Gonçalves (2015) ainda destaca que a pequena queda percentual na Capacidade pragmática/estratégica demonstra de forma positiva a importância que a prática e o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas continuam tendo para a formação de tradutores, ainda que possa ser observado o aumento da CH de outras subcompetências.

O autor apresenta também as subcompetências com nenhum ou reduzido percentual nos cursos, a saber: Fatores psicofisiológicos e Fatores emocionais/subjetivos, sendo esse último o único com alguma porcentagem de CH (0,1%), em 2014. Gonçalves (2015) adverte que, por terem um caráter que, às vezes, é extracurricular, não foi possível identificar com clareza esses componentes somente pelos nomes das disciplinas. Acreditamos, assim como o autor, que muitos desses componentes acabam se diluindo em disciplinas eletivas e optativas.

Outros destaques nas análises são para os componentes que apresentaram algum crescimento no segundo período analisado (2014) em relação ao primeiro. Houve um acréscimo de 1,5% para 3,3% em Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução e de 1,9% para 7% em Habilidade em pesquisa. Esses aumentos mostram a importância do uso de ferramentas, por parte dos tradutores, em suas atividades tradutórias como forma de compensar possíveis dificuldades relacionadas, por exemplo, a conhecimentos temáticos (GONÇALVES, 2015).

Outro aumento considerado elevado por Gonçalves (2015) foi o do componente Capacidades em cultura geral, que subiu de 3,1%, em 2009, para 9,5%, em 2014. O componente Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, por sua vez, subiu apenas 0,5% do primeiro para o segundo período. Concordamos com Gonçalves (2015, p. 126) em sua avaliação de que “[...] o espaço para as teorias e meta-teorias de tradução é relativamente pequeno, quando comparado [a outros] componentes.” O autor questiona, assim, se não seria “[...] necessário, recomendável ou pertinente aumentar os estudos teóricos na formação do tradutor? Não seria

talvez o momento de dar mais ênfase ao objeto teórico da tradução?” (GONÇALVES, 2015, p. 126).

É possível constatar que os componentes Capacidade temática e Conhecimento terminológico têm, respectivamente, um aumento e uma diminuição nos dois períodos. Para o primeiro, Gonçalves (2015) constata que houve um acréscimo na oferta de disciplinas de tradução de áreas especializadas (Técnico-científica, Jurídica, Midiática etc.); para o segundo, observa-se uma diminuição de disciplinas voltadas aos conhecimentos terminológicos.

Concluindo a apresentação dos resultados com os Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados, percebemos que houve uma diminuição nos conteúdos associados a esse componente, os quais, para Gonçalves (2015), não contribuem diretamente para o desenvolvimento da CT.

O autor conclui que a tradução não está restrita a uma competência que seja essencialmente procedimental, e, por isso, na formação de tradutores, é necessário refletir sobre o processo tradutório (ALVES, MAGALHÃES E PAGANO, 2000). Concordamos com esse posicionamento quanto à natureza da CT, o qual diverge do posicionamento de PACTE (2000, 2003).

Em relação à divergência explicitada acima, Gonçalves (2015, p. 127) pontua que a partir dessa “[...] divergência teórica e no aprofundamento dessas discussões é que poderá ser encontrado um fundamento mais seguro sobre a carga teórica que deve ser incluída no currículo de formação do tradutor.” Nosso interesse aqui não é definir qual a CH adequada desse conhecimento na formação de tradutores e intérpretes de Libras-português, mas, muito mais, desenhar um panorama da formação desses profissionais nos moldes do levantamento realizado por Gonçalves (2015), apresentando, para isso, o que já foi elaborado em Zampier e Gonçalves (2017). Nesse estudo de 2017, já foi possível verificar que a ênfase no Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, nos cursos de formação de TILS analisados, foi grande: 14,2%, sendo o terceiro componente mais focado nas matrizes curriculares e ementas analisadas. Com base nessa constatação, realizamos um experimento, conforme descrito no Capítulo 2, o qual enfoca esse conhecimento com uso de um texto-fonte com temática relacionada aos ET e que nos permite compreender um pouco mais acerca de características cognitivas do processo tradutório dos participantes desta pesquisa, detentores de diferentes perfis de CT.

Rodrigues (2018b) também realiza uma investigação sobre os desenhos curriculares de cursos de formação de TILS em universidades brasileiras. O autor apresenta um panorama da formação de TILS, a partir da análise dos currículos dos cursos de graduação que formam esses profissionais no Brasil. São analisados os objetivos, as CHs e os tipos de conteúdo abordados

nas disciplinas dos cursos, bem como se propõe uma discussão acerca dos desenhos curriculares desses cursos, pensando-se na relação entre os currículos e as demandas impostas aos TILS em situações reais de tradução e interpretação. Em sua análise, Rodrigues (2018b, p. 207) destaca a CH elevada para aquelas disciplinas vinculadas “[...] ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à tradução e à interpretação – sua história, sua investigação e sua prática [...]”, assim como constatado por Zampier e Gonçalves (2017).

1.1.1 Formação de tradutores

Compreendemos que a concepção de formação de tradutores mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa é aquela congruente com o processo de desenvolvimento da CT (HURTADO ALBIR, 2005). Esse tipo de competência é derivado da competência comunicativa (SHREVE, 1997) e, por ser considerado uma forma de conhecimento, deve ser aprendido durante a formação para que os tradutores possam traduzir textos “[...] socialmente apropriados aos contextos culturais em que se inserem.”⁹ (SHREVE, 1997, p. 121). Destacamos ainda a definição de Shreve (1997, p. 120-121), para quem a competência tradutória é “[...] saber sobre tradução e saber como fazer uma tradução. É produzir traduções que sejam corretas [e que] estejam em consonância com os textos-fonte [...]”¹⁰.

A tradução profissional, segundo Shreve (1997), é desenvolvida de forma deliberada, e a CT, nesse processo, é adquirida de formas diversas e a partir de um histórico individual. Para o autor, a tradução profissional é aprendida a partir de certas experiências com a língua que podem ser propiciadas por cursos de formação, aprendizagem empírica acompanhada por um tradutor tutor ou de forma autônoma e individual. Em nossa investigação, trataremos especificamente da formação em cursos, mais detidamente os de graduação, como Letras e Tradução.

Quanto ao desenvolvimento da CT, entende-se que o processo é baseado na “[...] reconstrução e desenvolvimento das subcompetências e dos componentes psicofisiológicos.” e apresenta-se como a elaboração “[...] de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) em um conhecimento especializado (competência tradutória).” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 30). Ademais, o modelo de CT do grupo PACTE (2003, p. 49-50) propõe que o desenvolvimento dessa competência é um processo

⁹ “[...] socially appropriate in their cultural contexts.”

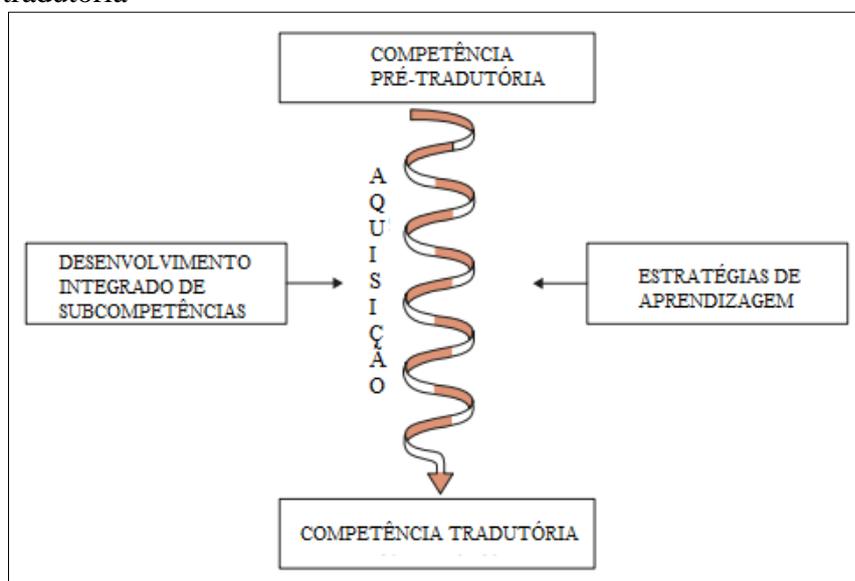
¹⁰ “[...] knowing about translation and about knowing how to do translation. It is about producing translations that are well formed, referentially accurate with respect to source texts [...]”.

[...] dinâmico e em espiral [...] Durante esse processo conhecimentos declarativos e procedimentais são integrados, desenvolvidos e reestruturados. [...] É um processo em que o desenvolvimento de conhecimentos procedimentais e, conseqüentemente, da subcompetência estratégica são essenciais [...]. Um processo em que as subcompetências da CT são desenvolvidas e reestruturadas.¹¹

Nesse processo, pontua PACTE (2003), as subcompetências são relacionadas entre si e se autocompensam; não apresentam um desenvolvimento em paralelo; configuram-se de forma hierarquizada, sendo que as variações são causadas por motivos como a direção da tradução (direta ou inversa), as combinações de línguas do par linguístico, o processo de aprendizagem etc. Esse último motivo, o contexto de formação do tradutor (construído em cursos, de forma autodidata e a partir das metodologias empregadas pelos formadores), tem também grande influência no desenvolvimento da CT (HURTADO ALBIR, 2005).

A seguir, na Figura 3, apresentamos o modelo dinâmico de desenvolvimento da CT, conforme apresentado por PACTE (2017b).

Figura 3 – Modelo dinâmico de desenvolvimento da competência tradutória



Fonte: PACTE, 2017b, p. 304, tradução nossa.

A partir dessas duas perspectivas, de Hurtado Albir (2005) e de PACTE (2003), propomos a existência de um *continuum* em que bilíngues não tradutores seriam alocados em

¹¹ “[...] A dynamic, spiral process [...] During the process both declarative and procedural types of knowledge are integrated, developed and restructured [...] A process in which the development of procedural knowledge and, consequently, of the strategic sub-competence are essential [...]. A process in which the translation competence subcompetencies are developed and restructured.”

um polo, e tradutores profissionais no polo oposto. Também para Shreve (1997), a forma de desenvolvimento da CT e o tipo de ensino empregado na formação de tradutores têm influência sobre o contexto de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre as práticas tradutórias e sobre o processo de tradução.

No que se refere à definição da palavra “bilíngüe”, compreendemos, assim como Presas (2000), que uma pessoa bilíngüe é aquela capaz de se expressar em duas línguas diferentes. Acreditamos que há muitos perfis entre os dois polos, bilíngües em Libras-português e os TILS, do *continuum* acima.

Schäffner e Adab (2000) concordam que a CT será adquirida de forma mais efetiva em cursos acadêmicos que, dependendo de determinadas exigências sociais, terão focos específicos em seus currículos e programas de disciplinas: teoria, prática ou ambos. Um currículo elaborado com o objetivo de desenvolver a CT como algo além de apenas aprimorar o desempenho dos estudantes deve levar em consideração: “[...] o desenho curricular como um todo, a progressão da aprendizagem e de desenvolvimento das diferentes subcompetências [da CT], a escolha e o tempo dedicado a cada módulo, as unidades e as disciplinas [...]”¹² (SCHÄFFNER; ADAB, 2000, p. 11). Para essas autoras, seria relevante para a profissão e para a própria formação de tradutores que pesquisadores tivessem um olhar atento para esses cursos e currículos, com o intuito de verificarem possíveis fundamentos no tocante à proposição de um programa de formação profissional.

Para a compreensão de um dos enfoques de nosso estudo, o currículo, apresentamos a definição de Hurtado Albir (2005), para quem este pode ser compreendido como um conjunto de soluções empregadas por uma instituição com o propósito de planejar e desenvolver o ensino de algum(ns) conhecimento(s). Assim como Hurtado Albir (2005), compreendemos que um desenho curricular integralizador é bem mais do que a proposição de conteúdos, abarcando, também, objetivos, metodologias, avaliações e a aplicação desses quatro componentes de forma articulada e com enfoque no aluno. No entanto, dado o escopo deste estudo, ateremo-nos aos títulos das disciplinas e ao que é proposto pelas ementas, ou seja, em parte do conteúdo do que é ensinado nos cursos analisados.

Acreditamos que uma das subcompetências fundamentais a se adquirir durante a formação em Tradução é o conhecimento sobre tradução. Autores como Schäffner (2000), Gonçalves (2003) e PACTE (2005) assumem a importância do contato do tradutor com os conhecimentos teóricos e metateóricos que balizam seu campo de atuação. Zampier e

¹² “[...] the overall structure of the curriculum, the stages of progression and development of different sub-competences, the choice and timing of specific modules, components and courses [...]”.

Gonçalves (2017) também já identificaram que esse componente tem sido alvo de bastante discussão em cursos que formam TILS.

Em sua análise acerca da formação de tradutores, Schäffner (2000) observa que o processo de formação profissional não se resume ao desenvolvimento de habilidades, mas que também são essenciais os conhecimentos teóricos sobre o que é tradução e sobre quais são os componentes da CT, por exemplo. Esses conhecimentos são úteis na solução de problemas de tradução, uma vez que “[...] ajudam [os tradutores] a tomar decisões acertadas na produção dos textos-alvo.”¹³ (SCHÄFFNER, 2000, p. 155).

Gonçalves (2003) comenta que a capacidade de metarrepresentar é essencial a diversas atividades humanas, principalmente àquelas que exigem mais abstração. Para o autor, a tradução exige uma capacidade diferenciada para a solução de problemas e, para isso, uma significativa capacidade de metarrepresentação — isto é, de pensar acerca do que outra pessoa pensa —, a qual muitas vezes demandará reflexão teórica e, portanto, conhecimento teórico e metateórico sobre tradução.

O grupo PACTE (2005), por sua vez, destaca que as subcompetências específicas da CT são a estratégica, a instrumental e o conhecimento sobre tradução. Esses seriam, para além dos conhecimentos de bilíngues não tradutores, componentes essenciais para se traduzir. Destacamos aqui, essencial à nossa pesquisa, a subcompetência conhecimento sobre tradução, a partir da qual Gonçalves (2015) salienta o componente Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução.

1.2 Processo tradutório

O ramo de estudos que se dedica ao processo tradutório foi descrito como área pertencente aos estudos descritivos, dentro dos ET, por Holmes (2000). Nas pesquisas orientadas ao processo, um dos trabalhos seminais foi o de Krings (1986); outros autores, como Königs (1987) e Lörcher (1991), também investigaram processos mentais não manifestos explicitamente, mas relacionados ao processo de tradução.

Os estudos processuais podem fornecer uma melhor compreensão da tradução, além de possibilitar um refinamento de teorias e modelos que já vêm sendo elaborados nos ET, conforme argumenta Jääskeläinen (2008). A autora aponta ainda para o fato de que dados obtidos a partir de pesquisas do processo, realizadas com tradutores profissionais, podem

¹³ “[...] will help them to make informed decisions in producing target texts.”

contribuir para a formação de tradutores, já que práticas adequadas são observadas e refletidas a partir dessas pesquisas (JÄÄSKELÄINEN; 2008, 2016).

Apesar disso, pesquisas que têm como enfoque a tradução profissional têm mostrado descobertas inesperadas: profissionais têm produzido traduções que não atingem um nível de qualidade elevado e vêm sendo, algumas vezes, superados por tradutores em formação (JÄÄSKELÄINEN, 2016). Apesar desses resultados, que podem ser considerados até mesmo desconfortáveis, como afirma Jääskeläinen (2016), avanços nesse campo têm ocorrido desde Krings (1986). De maneira específica, Alves (2002) relata que houve um aumento nas pesquisas dedicadas ao processo e que elas têm tido uma maior preocupação com a sua aplicabilidade à formação de tradutores.

Uma característica comum aos primeiros trabalhos voltados ao processo é o uso dos protocolos verbais concomitantes ou *think-aloud protocols (TAPs)* para a coleta de dados introspectivos (KUSSMAUL; TIRKKONEN-CONDIT, 1995; ALVES, 2002; RODRIGUES, 2002). Os protocolos verbais concomitantes são ferramentas de coleta de dados que foram emprestados aos ET pela Psicologia Cognitiva (JÄÄSKELÄINEN, 2008) e que se caracterizam pela verbalização de pensamentos enquanto se realiza uma tarefa.

Pesquisas como a realizada por Jakobsen (2003) provaram que a verbalização concomitante gera uma sobrecarga cognitiva nos participantes, aumentando o tempo de tradução em 25%, o que não é necessariamente um problema, dependendo do objetivo da investigação que empregue essa ferramenta. Uma opção a essa questão é a aplicação de protocolos verbais retrospectivos, ou seja, após a realização da tarefa, a fim de que se obtenha uma noção do que o participante pensou e sentiu durante a tradução, e não obrigatoriamente uma análise detalhada de todo o processo (JÄÄSKELÄINEN, 2008). Dessa forma, a verbalização retrospectiva não interfere no desenvolvimento da atividade que se deseja investigar.

É a partir de 1998 que, além do uso dos *TAPs*, são iniciados os estudos que agregam o registro dos comandos de teclado e dos movimentos de *mouse (keylogging)* que tenham sido executados pelos participantes em pesquisas orientadas ao processo tradutório, por meio do programa Translog (JAKOBSEN, 1999). Além de gerar estatísticas sobre o acionamento de teclas e movimentos de *mouse*, o programa oferece a opção de reprodução (*replay*) da produção do texto-alvo, que é importante para a verbalização retrospectiva dos participantes (JÄÄSKELÄINEN, 2008).

Outra ferramenta que tem sido utilizada, mais recentemente, nos estudos do processo tradutório é o rastreador ocular (*eye tracker*). Por meio dela, possibilita-se um monitoramento

minucioso da atividade ocular e, conseqüentemente, do foco da atenção cognitiva durante a realização da tarefa, obtendo-se indícios sobre processos cognitivos que perpassam a tradução (HELVPLUND, 2014), uma vez que se rastreiam os movimentos dos olhos direcionados à tela do computador.

Para Hvelplund (2014), os dados de rastreamento ocular apresentam o foco de atenção do tradutor com bastante sutileza e precisão de tempo. É a partir do princípio da ligação olho-mente, proposto por Just e Carpenter (1980) — os olhos estarão fixados em uma palavra enquanto ela estiver sendo processada cognitivamente —, que se aplica o rastreamento ocular nos estudos do processo tradutório. Hvelplund (2014, p. 209) argumenta que, quando “[...] fixações são observadas em palavras do texto-fonte, pode-se afirmar que o tradutor está se dedicando à leitura do texto-fonte [...]”¹⁴, e o mesmo é observado para as fixações no texto-alvo.

Em pesquisas realizadas com o uso de rastreador ocular, diferentes indicadores têm sido preponderantes quando o objetivo é investigar o esforço cognitivo durante a tradução: as medidas de fixação — instância de comportamento ocular em que o olho permanece relativamente estável sobre uma determinada área da tela —, como o número, o tempo total e a duração média das fixações, bem como as medidas de tamanho de pupila (HELVPLUND, 2014).

Dentre os estudos sobre o processo tradutório ou que utilizam ferramentas como o rastreador ocular, destacamos os estudos de Jakobsen (2002; 2003), Emmorey, Thompson e Colvin (2009), Jakobsen e Jensen (2008), Pavlović e Jensen (2009), Wehrmeyer (2014) e de Hvelplund (2011, 2017a, 2017b).

Jakobsen (2002), em seu estudo comparativo entre tradutores profissionais e estudantes de Tradução, quando contrastando as três fases do processo tradutório — orientação, redação e revisão —, conclui que a *expertise* dos profissionais é mais claramente demonstrada na fase de produção escrita do TA, ou seja, durante a redação. Isso porque eles produziram os TAs com mais velocidade do que os estudantes, além de produzirem textos mais duráveis, ou seja, textos cujas soluções encontradas para os problemas de tradução, que foram digitadas uma única vez, tiveram mais chances de ser mantidas até o final da tarefa de tradução. Jakobsen (2003), investigando o efeito do uso de *TAPs* na velocidade com que tradutores em formação e tradutores profissionais traduzem, averiguou que os tradutores mais experientes traduziram quase 20% mais rapidamente do que os estudantes de Tradução.

¹⁴ “[...] fixations are observed on ST words, it makes sense that the translator is engaged in ST reading [...]”.

A investigação proposta por Emmorey, Thompson e Colvin (2009) analisa o foco de atenção de sinalizantes surdos nativos e ouvintes ao assistirem à sinalização de duas narrativas em Língua de Sinais Americana produzidas por sinalizantes nativos. A pesquisa identificou que mais de 80% do foco de atenção dos participantes de ambos os grupos foi no rosto do sinalizante. As autoras identificaram, no entanto, que os sinalizantes iniciantes, os ouvintes, fixaram mais na região da boca do sinalizante, enquanto os sinalizantes nativos fixaram mais nos olhos ou próximos deles (EMMOREY; THOMPSON; COLVIN, 2009).

Jakobsen e Jensen (2008), em um estudo que compara quatro tipos de leituras por meio de dados de rastreamento ocular, confirmam que tradutores profissionais têm um maior dispêndio temporal na visualização do TA que na visualização do TF. Diferentemente, os estudantes de Tradução têm um maior dispêndio de tempo com a visualização do TF do que com os TAs. Para os autores, isso indica que os estudantes despendem mais esforço na compreensão de um texto que está em sua segunda língua do que os profissionais (JAKOBSEN; JENSEN, 2008). O mesmo foi observado para a contagem das fixações: profissionais apresentaram mais fixações no TA, e estudantes, no TF (JAKOBSEN; JENSEN, 2008). Como observado em Jakobsen (2003), Jakobsen e Jensen (2008) constataram que os tradutores executaram a tarefa de tradução mais rapidamente do que os estudantes: estes primeiros gastaram em média 771 segundos, enquanto os segundos gastaram 945 segundos.

Pavlović e Jensen (2009), em estudo que investiga a direcionalidade no processo tradutório de estudantes de Tradução e de tradutores profissionais, observam que, em ambas as direções do par linguístico inglês-dinamarquês, o processamento do TA demanda maior dispêndio cognitivo do que o processamento do TF. Essa hipótese inicial foi confirmada pelos três indicadores relevantes do estudo, a saber: DMF, TTF e dilatação das pupilas. Para a hipótese de que os estudantes despendem um maior esforço cognitivo em uma tarefa de tradução, em comparação com tradutores profissionais, houve comprovação em três dos indicadores (TTF, tempo gasto na tarefa e dilatação das pupilas), mas o contrário ficou constatado quando se observa a DMF (PAVLOVIĆ; JENSEN, 2009).

Em um estudo que investiga a Língua de Sinais Sul-africana, Wehrmeyer (2014) contrasta os padrões de visualização de telejornais por participantes surdos, usuários dessa língua, e ouvintes. O estudo constatou que o foco de atenção primária dos participantes surdos é o intérprete da Língua de Sinais Sul-africana e o foco secundário são as imagens apresentadas na tela. Os participantes ouvintes, ao contrário, priorizam as imagens dos telejornais, mas também dedicam atenção às legendas, à leitura dos lábios dos jornalistas e até mesmo aos intérpretes.

Com o uso do rastreador ocular, a pesquisa conduzida por Hvelplund (2017a) nos é particularmente importante, já que investiga o processo de tradução para dublagem e conta com a presença de um vídeo acrescido à tarefa de tradução proposta, particularidade que se faz concreta também em nossa pesquisa. Nesse estudo, 26,5% do tempo dedicado à tarefa foi empregado no processamento do TF e, 47,5%, no processamento do TA. Na tarefa, havia ainda a presença de um vídeo (com o mesmo conteúdo do TF que foi disponibilizado também de forma escrita para os participantes) que demandou atenção visual dos participantes por 21,6% do tempo da tarefa e um dicionário que ocupou 4,9% do tempo da visualização dos participantes.

Em estudo de Hvelplund (2011) que utiliza ferramenta de rastreamento ocular para investigar a alocação de recursos cognitivos de tradutores e de estudantes de Tradução no par linguístico inglês-dinamarquês, foi identificado que, tanto para os profissionais quanto para os estudantes, o processamento do TA é mais dispendioso do que o processamento do TF, dados esses que se opõem parcialmente ao observado por Jakobsen e Jensen (2008).

Em sua conclusão, Hvelplund (2017a) afirma que, apesar de o tempo alocado no processamento cognitivo do vídeo ser menor do que aquele do TF e do TA, os resultados de dilatação de pupila indicam um maior esforço cognitivo por parte dos tradutores quando dedicados ao material audiovisual. Esse resultado é de grande importância para a nossa pesquisa, já que utilizaremos também esse tipo de material. A explicação apresentada pelo pesquisador é de que o vídeo contém informações verbais e não verbais e, por essa carga dupla de conteúdo, demandaria mais atenção por parte dos participantes da pesquisa (HVELPLUND, 2017a).

Hvelplund (2017b) investiga quatro diferentes tipos de leitura — leitura do texto-fonte, leitura do texto-fonte com digitação concomitante, leitura do texto-alvo já digitado e leitura do texto-alvo durante a digitação — em uma tarefa de tradução, utilizando rastreador ocular para investigar o processo tradutório de 24 tradutores. O autor identifica diferenças nas medidas de dispêndio de esforço cognitivo de sua pesquisa para os diferentes tipos de leitura. Para a DMF, Hvelplund (2017b) constata médias de 256 milissegundos para o TF e 432 milissegundos para o TA. Dentre outras conclusões, Hvelplund (2017b) destaca a importância de que a tradicional dicotomia TF-TA, corriqueira nas pesquisas em tradução, seja repensada e enriquecida com investigações acerca dos diferentes tipos de leituras e processos que ocorrem durante uma tradução.

Mesmo com uma série de investigações que se utilizam da tecnologia de rastreamento ocular, essa ferramenta não é capaz de revelar em completude as características e o que governa

o processo de tradução (O'BRIEN, 2009). No entanto, como reitera essa mesma autora, a ferramenta colabora para uma compreensão dos processos cognitivos envolvidos na tradução e também aumenta o rol de métodos que podem ser utilizados para a obtenção de dados sobre o que se passa na mente do tradutor enquanto ele traduz. A autora defende que são promissoras as pesquisas em que se utilizam dados de rastreamento ocular triangulados com dados fornecidos por protocolos verbais (O'BRIEN, 2007).

Desse modo, acreditamos que o rastreador ocular nos permitirá, por meio da triangulação¹⁵ com os resultados obtidos a partir dos protocolos verbais retrospectivos semiguizados e dos resultados dos questionários, aprofundar a compreensão do processo tradutório Libras-português, com vistas a verificar possíveis influências de diferentes perfis de CT na realização de uma tradução intermodal.

1.3 Metarrepresentação em tradução

Metarrepresentação é “[...] uma representação de uma representação: uma representação de uma ordem mais baixa acoplada a uma representação de ordem mais alta.”¹⁶ (WILSON, 1999, p. 127). Gutt (2004) explicita melhor esse conceito ao propor que as pessoas não são somente capazes de pensar acerca de algo ou de representar algo, elas são capazes ainda de pensar acerca do que alguém pensa ou representa em sua própria mente: isso é a capacidade de metarrepresentar.

Metarrepresentação é um conceito elaborado a partir da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995), uma teoria pragmática que propõe formas de se compreender a comunicação humana a partir de uma perspectiva cognitiva. A metarrepresentação pode ser compreendida como uma sofisticada capacidade, necessária à comunicação humana e primordial nas situações em que aquele que comunica e sua audiência não compartilham o mesmo ambiente cognitivo (GUTT, 2004).

Ambiente cognitivo, conforme definem Sperber e Wilson (1995, p. 39), “[...] é o conjunto de todos os fatores que se pode perceber ou inferir: todos os fatos que são manifestos.”¹⁷ Os autores acrescentam ainda que todo fato é manifesto “[...] se a pessoa é capaz

¹⁵ Segundo Alves (2001), a triangulação é uma metodologia empregada em pesquisas empírico-experimentais de tradução que se propõem a descrever características subjetivas e objetivas do processo tradutório. Procura-se, assim, “[...] identificar convergências e divergências na análise de natureza quantitativa e qualitativa e, através do cruzamento dos dados obtidos por intermédio de abordagens metodológicas múltiplas, chegar a resultados mais confiáveis [...]” (ALVES, 2001, p. 72).

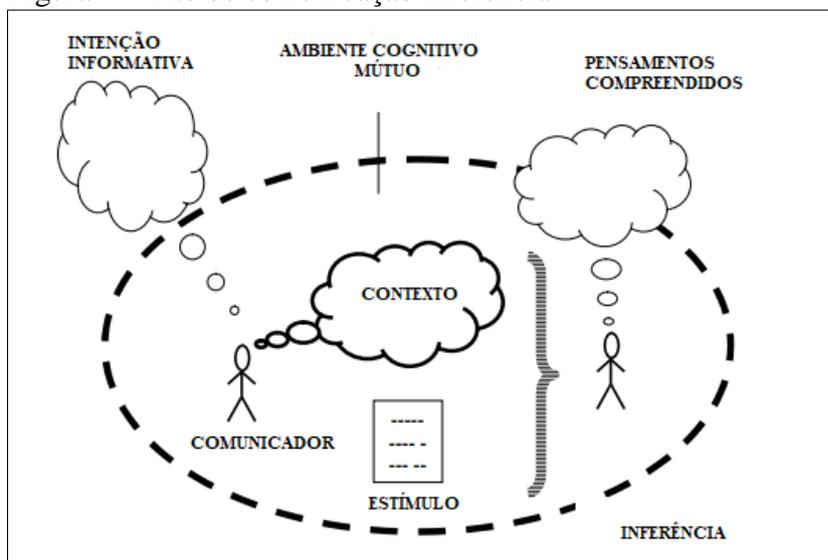
¹⁶ “[...] a higher-order representation with a lower-order representation embedded within it.”

¹⁷ “[...] the set of all the facts that he can perceive or infer: all the facts that are manifest to him.”

de representar mentalmente aquele fato e aceitar as representações como verdadeiras ou provavelmente verdadeiras.”¹⁸ (SPERBER; WILSON, 1995, p. 39). O ambiente cognitivo total de alguém não é composto somente dos fatos de que se tem consciência, mas, também, daqueles que se pode passar a conhecer em um determinado momento. Um paralelo proposto por Sperber e Wilson (1995) é em relação ao sentido da visão humana. Os autores argumentam que cada pessoa vidente está sujeita a um ambiente visual, ou seja, ao conjunto de fenômenos que podem ser vistos; tudo isso que a visão alcança seria uma conjunção do ambiente físico e do sentido da visão (SPERBER; WILSON, 1995).

Antes de fornecermos mais detalhes sobre a metarrepresentação, é importante que compreendamos como se dá o processo de comunicação na perspectiva da Teoria da Relevância, apresentado na Figura 4 a seguir. O comunicador, à esquerda, tem uma intenção informativa e deseja compartilhar um estímulo com sua audiência. Esse estímulo produzido pode ser verbal ou não verbal e é compartilhado com a sua audiência, representada à direita. É com atenção a esse estímulo, “[...] identificando *e* usando informações contextuais disponíveis no ambiente cognitivo compartilhado por ela e pelo comunicador [...], [que] a audiência infere [...] os pensamentos que o comunicador quer comunicar.”¹⁹ (GUTT, 2004, p. 3, grifo do autor).

Figura 4 – Ato de comunicação inferencial



Fonte: GUTT, 2004, p. 3, tradução nossa.

¹⁸ “[...] he is capable at that time of representing It mentally and accepting Its representation as true or probably true.”

¹⁹ “[...] identifying *and* using contextual information from within the mutual cognitive environment [...] the audience infers (indicated here by the curly bracket) the thoughts which the communicator intended to get across.”

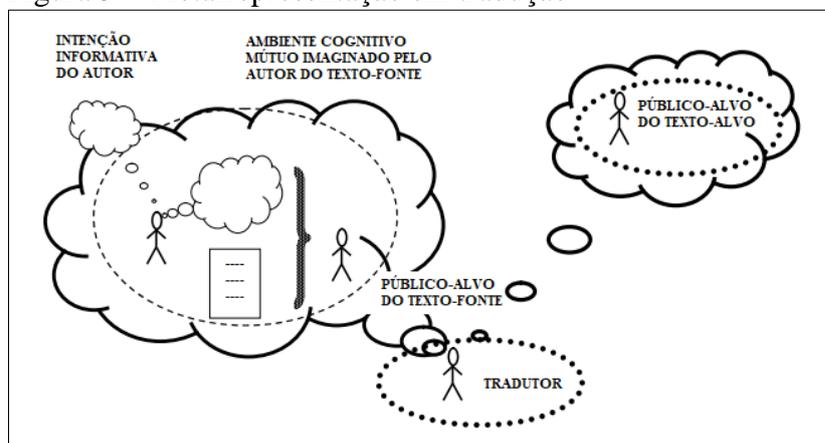
Assim como para a comunicação, a metarrepresentação é essencial à tradução (GONÇALVES, 2003). Em uma tradução interlingual, o processo de metarrepresentação torna-se ainda mais complexo,

visto que nele se insere a figura de uma terceira pessoa: a do tradutor [...]. [Os tradutores, nesse caso] se veem perante uma dupla tarefa, qual seja: a de metarrepresentarem tanto o ambiente cognitivo do público-alvo do comunicador original quanto o do público-alvo para a qual estão traduzindo. (CARVALHO NETO, 2010, p. 55-56).

A metarrepresentação em tradução se dá com o tradutor metarrepresentando o ambiente cognitivo compartilhado entre o produtor do TF e o público-alvo desse comunicador e, posteriormente, metarrepresentando o ambiente cognitivo do público-alvo de sua tradução. Assim, o tradutor cria condições para que o “[...] público-alvo tenha, em seu ambiente cognitivo, as informações suficientes a fim de derivar as inferências necessárias à correta interpretação do enunciado.” (CARVALHO NETO, 2010, p. 223).

Essa explicação é ilustrada no esquema a seguir, que pode nos ajudar a compreender melhor como se dá essa refinada capacidade metacognitiva.

Figura 5 – Metarrepresentação em tradução



Fonte: GUTT, 2004, p. 6, tradução nossa.

Em pesquisa empreendida por Carvalho Neto (2010, p. 223), foi observado que a partir “[...] [d]os relatos retrospectivos [...] é possível retirar [...] instâncias de metarreflexão que indicam tarefa metarrepresentacional em curso [...]. Através dessas verbalizações pode-se observar em que ponto da tarefa houve metarrepresentação [...]”. O autor ainda afirma que as instâncias de metarrepresentação são identificadas por meio de metarreflexão, que, por sua vez, é um tipo de atividade metacognitiva. Para ele,

[...] a tarefa metacognitiva é um importante componente da competência tradutória, mormente em se tratando de trabalho com textos produzidos em contextos desconhecidos. É essa tarefa que possibilita a metarrepresentação. Assim, a verbalização dos sujeitos constitui instâncias de metarreflexão que indicam como eles metarrepresentam os ambientes cognitivos do público do TF e do TA. (CARVALHO NETO, 2010, p. 223-224).

Ao associar a *expertise* à atividade metacognitiva, Carvalho Neto (2010, p. 254) aponta que, segundo estudos acerca de conhecimento experto, “[...] sabe-se que quanto mais alto o nível de atividade metacognitiva, maior tende a ser o nível de expertise.” Por isso, é possível inferir que, à medida que o nível de atividade metacognitiva aumenta, mais aprimorada será a metarrepresentação, o que é corroborado pelos relatos retrospectivos dos participantes da pesquisa do autor (CARVALHO NETO, 2010).

Encerrada a discussão dos fundamentos teóricos que embasam esta dissertação, prosseguimos para o Capítulo 2, no qual apresentamos a metodologia empregada na coleta de dados e na análise curricular dos cursos de graduação de formação de TILS e a metodologia relativa ao experimento realizado nesta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos empregados na execução de nossa pesquisa e se organiza em duas partes. A primeira, 2.1, “Metodologia de coleta e de análise curricular de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português”, discute os procedimentos utilizados no estudo que desenvolvemos com o intuito de compreender os perfis de CT de cursos de graduação de formação de TILS. A nossa análise baseou-se nos procedimentos adotados por Gonçalves (2015) para cursos de formação de tradutores e intérpretes de línguas vocais-auditivas.

A segunda, 2.2, “Desenho experimental”, apresenta os procedimentos metodológicos do experimento que conduzimos no âmbito desta pesquisa. A motivação para a realização do experimento partiu da análise curricular dos cursos de graduação de formação de TILS e do nosso interesse de investigar como os participantes selecionados para o experimento, detentores de diversos perfis de CT, executam uma tradução no par linguístico Libras-português. A constatação de que o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução (GONÇALVES, 2015) é um dos componentes mais enfocados nesses cursos (ZAMPIER; GONÇALVES, 2017) e o fato de esse conhecimento ser de tipo declarativo e metacognitivo (GONÇALVES, 2015) nos fazem acreditar que a aplicação de uma metodologia de investigação com enfoque no processo tradutório pode nos fornecer indícios importantes (GONÇALVES, 2003) para a verificação de nossas hipóteses, enunciadas na Introdução desta dissertação.

O caráter de nossa pesquisa é exploratório, uma vez que não pretendemos propor conclusões definitivas para as nossas hipóteses (GONÇALVES, 2003), tendo em vista o estágio incipiente de pesquisas experimentais com pares linguísticos que envolvem intermodalidade e desenhos experimentais como o utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, pretendemos, principalmente, realizar uma incursão inicial a fim de apresentar um panorama introdutório acerca de nossos objetos de pesquisa.

2.1 Metodologia de coleta e de análise curricular de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português

No próximo capítulo é apresentada a análise curricular realizada em Zampier e Gonçalves (2017). Esse estudo inicial foi feito a partir da leitura e interpretação das matrizes curriculares e das ementas de cursos de graduação de formação de TILS de universidades federais brasileiras disponíveis nos *sites* dessas instituições no ano de 2017. A metodologia

utilizada foi semelhante à empregada por Gonçalves (2015) e o objetivo foi relacionar os títulos das disciplinas e os textos das ementas com as categorias de componentes da CT propostos pelo autor. Um detalhamento acerca dos procedimentos de coleta dos dados dos cursos de graduação de formação de TILS é apresentado no Capítulo 3.

A análise consistiu em verificar quais seriam as prováveis subcompetências da CT (GONÇALVES, 2015) que mais explicitamente se relacionariam com o que é previsto pelos títulos e pelas ementas das disciplinas elencadas nas matrizes curriculares desses cursos. Esses dois quesitos analisados nos cursos foram vinculados a até dois componentes da CT. Posteriormente, procedeu-se com o cálculo da CH total dos cursos, com o cálculo da CH dedicada a cada uma das subcompetências e, por último, com o cálculo referente à porcentagem da CH dedicada a cada um dos 14 componentes da CT elencados por Gonçalves (2015). Um gráfico com a distribuição das subcompetências nos cursos de formação de TILS, apresentado em Zampier e Gonçalves (2017), foi reelaborado e apresentado nesta pesquisa para que seus dados pudessem ser cotejados com os de outro gráfico, proposto por Gonçalves (2015), contendo os dados coletados e analisados em 2014.

2.2 Desenho experimental

Tendo analisado os currículos dos cursos de graduação de formação de TILS e destacado que o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução é um dos componentes mais desenvolvidos nesses cursos (ZAMPIER; GONÇALVES, 2017), propusemos um experimento em que esse componente da CT pudesse ser investigado como variável independente.

A escolha pela condução de um experimento para focar o processo tradutório deveu-se ao fato de que esse tipo de metodologia de coleta de dados permite acesso a evidências importantes para a formação de tradutores e sobre o desempenho de tradutores sem formação, mas com muita experiência em tradução, como assevera Jääskeläinen (2008). Em nosso experimento, no entanto, não somente tradutores com os perfis destacados pela autora tiveram seus processos tradutórios analisados: além deles, bilíngues em Libras-português não tradutores, tradutores e intérpretes com formação, com diferentes níveis de experiência, além de uma estudante de Tradução e de um ex-tradutor também foram investigados.

Para o experimento, propusemos uma tarefa que consistiu na tradução de um vídeo em Libras, com duração de 1 minuto e 26 segundos, para o português escrito. Os participantes executaram a tarefa de tradução em Mariana (Minas Gerais), no Laboratório Experimental de Estudos da Linguagem, localizado na sala I-36 do prédio do Instituto de Ciências Humanas e

Sociais, na Universidade Federal de Ouro Preto, ou em Belo Horizonte (Minas Gerais), no Laboratório Experimental de Tradução, sediado na sala 3051 C da Faculdade de Letras, na Universidade Federal de Minas Gerais. A tarefa experimental foi realizada sem pressão de tempo e sem consulta a apoio externo, como, por exemplo, dicionários impressos ou disponíveis *online*.

Com a realização desse experimento, pretendemos obter informações relativas ao processo e ao produto tradutórios, abrangendo a perspectiva de tradução (PACTE, 2017a), o esforço cognitivo (HVELPLUND, 2014), a capacidade de metarrepresentar (GUTT, 2004), o nível de satisfação com a tradução e o provável nível de satisfação do público-alvo com o TA produzido. Por meio da análise dessas variáveis dependentes, pretendemos compreender um pouco mais sobre o processo de tradução intermodal no par linguístico Libras-português, além de expandir as discussões sobre os aspectos didáticos e pedagógicos relevantes para a formação de TILS, contribuindo tanto para os estudos descritivos, com enfoque no processo tradutório, quanto para os estudos aplicados, com enfoque na didática da tradução e nos currículos de formação desses profissionais.

2.2.1 Métodos de coleta de dados

Para a condução do experimento, contamos com o apoio de algumas ferramentas, como o questionário de perfil (APÊNDICE A). Esse questionário foi enviado previamente para potenciais participantes com diferentes perfis linguísticos, profissionais e de formação para que pudessemos agrupá-los segundo diferentes perfis de CT, conforme apresentado na próxima seção.

Outra ferramenta utilizada foi um questionário de conhecimento sobre tradução (ANEXO A), respondido pelos participantes da pesquisa. Este, elaborado por PACTE (2017a) e adaptado para a nossa investigação, permite verificar qual a perspectiva de tradução dos respondentes. Os resultados obtidos por esse instrumento possibilitam que tenhamos um melhor entendimento acerca de qual é o conceito de tradução e acerca da coerência desse conceito quando os tradutores opinam sobre assuntos como problemas de tradução, fases do processo de tradução, importância do entendimento de quem é o público-alvo de uma tradução e CT (PACTE, 2017a). Esses assuntos são alguns dos constituintes do componente em destaque na nossa pesquisa, como apresenta Gonçalves (2015, p. 120) ao explicitar o que é o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução. Trata-se, a saber, do “[...] conhecimento declarativo e

metacognitivo sobre o que é tradução [...] [As] disciplinas mais comumente relacionadas a este conhecimento [...] [são] as disciplinas teóricas de tradução.”

No APÊNDICE E, apresentamos o TF, em português. Esse texto foi traduzido para a Libras, e a versão sinalizada em vídeo foi utilizada como TF para a tarefa de tradução proposta em nosso experimento. A fim de garantirmos o anonimato da TILS que sinalizou o vídeo do experimento, o TF sinalizado não será fornecido como Apêndice nesta Dissertação

Para a coleta dos dados de rastreamento ocular, que geraram os resultados de dispêndio de esforço cognitivo dos participantes de nossa pesquisa ao realizarem a tarefa de tradução, foram utilizados dois rastreadores oculares, dependendo do local em que os dados foram coletados: Tobii TX300, no Laboratório Experimental de Estudos da Linguagem e Tobii T60, no Laboratório Experimental de Tradução. Esse tipo de ferramenta tem sido utilizado para coleta de dados dos processos cognitivos nas pesquisas processuais em tradução.

Para a produção do texto-alvo, o registro de acionamento de teclado e de movimento de *mouse* e a reprodução do processo de redação do TA, foi utilizado o programa Translog II.

Finalizada a tarefa de tradução, o participante foi solicitado a realizar retrospectão, por meio de protocolos verbais retrospectivos semiguizados, apoiado pelo recurso de *replay* do Translog II, que permite a reprodução, em diferentes velocidades, do processo de produção do TA. Com esse método de coleta de dados é possível identificar indícios de metarrepresentação “[...] aferida por meio de metarreflexão, uma atividade de natureza metacognitiva.” (CARVALHO NETO, 2010, p. 223). Como o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução é um tipo de conhecimento metacognitivo (GONÇALVES, 2015), acreditamos que o uso da retrospectão seja uma forma de inferirmos “[...] mecanismos ou processos cognitivos através das respectivas verbalizações.” (GONÇALVES, 2001, p. 14).

Por último, os participantes responderam a um questionário de satisfação (APÊNDICE B), referente à tarefa tradutória realizada. Esse questionário teve por objetivo fornecer informações acerca do nível de satisfação dos participantes com a sua tradução, além de verificar o provável nível de satisfação do público-alvo com o TA, conforme a opinião dos participantes.

2.2.2 Participantes

Os participantes do nosso experimento foram selecionados de acordo com seus perfis linguísticos, profissionais e de formação, a partir de informações obtidas por meio do questionário de perfil respondido previamente. Com isso, pudemos dividi-los inicialmente em

três grupos, a saber: dois diferentes perfis de TILS e um perfil de bilíngues em Libras-português. A proposição inicial de três grupos justificou-se pelo fato de ser possível, assim como destaca Gonçalves (2003, p. 90), ao selecionar três grupos de perfis para sua investigação acerca do desenvolvimento da CT, a “[...] obtenção de perfis de CT significativamente distintos.”

Os diferentes perfis selecionados foram: (a) tradutores e intérpretes de Libras-português egressos de cursos de graduação de formação de TILS; (b) tradutores e intérpretes de Libras-português não egressos de cursos de graduação de formação de TILS (com ou sem nível superior concluído); e (c) bilíngues em Libras-português não egressos de cursos de graduação de formação de TILS e que não tenham atuado e não estivessem atuando como TILS no momento da pesquisa. A escolha desses três diferentes perfis foi motivada pela necessidade de coletarmos dados de participantes com diferentes níveis de CT. Assim, acreditávamos que os participantes TILS formados em Tradução apresentariam um elevado nível de CT, os TILS sem formação em Tradução poderiam apresentar variados níveis de CT e os bilíngues em Libras-português apresentariam reduzidos níveis de CT ou não possuiriam CT.

Além desses três, dois outros diferentes perfis, uma estudante de Tradução e um ex-tradutor, foram acrescentados ao nosso experimento após a constatação da existência desses perfis entre os participantes respondentes do questionário de perfil. A decisão de mantê-los se deveu ao fato de que a participante estudante de Tradução já atuou como TILS e de que o ex-tradutor também já atuou como tradutor e intérprete de Libras-português, levando-nos, por isso, a supor que ambos possuíam algum nível de CT desenvolvido e não se distanciavam tanto dos perfis de TILS, formados ou não em Tradução, selecionados para o nosso experimento. Ficaram, portanto, como grupos de perfil *ad hoc*, por não se enquadrarem consistentemente nas restrições iniciais estabelecidas para a configuração dos grupos experimentais. No entanto, a despeito disso, também geraram dados relevantes para algumas das análises e discussões.

Independentemente do perfil, era necessário que os participantes tivessem o português como primeira língua e a Libras como segunda, uma vez que o nosso interesse era a investigação da tradução direta, isto é, da Libras para o português escrito.

Conforme determina a legislação vigente em relação às normas de ética em pesquisa relativas a estudos que tenham a participação de seres humanos como voluntários, os participantes receberam os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa experimental aplicada, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). Além disso, o projeto foi registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, sob o número 82381717.6.0000.5150.

2.2.3 Materiais

Para a realização do experimento no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, na cidade de Mariana (Minas Gerais), os seguintes materiais foram utilizados:

- a) um *notebook*, com os programas Translog II e Tobii Pro Studio instalados;
- b) rastreador ocular Tobii TX300 conectado ao *notebook*;
- c) formulários digitais contendo os questionários de conhecimento sobre tradução e de satisfação;
- d) aplicativo de gravação de áudio instalado em *smartphone*, para registro dos protocolos verbais retrospectivos semiguizados dos participantes;
- e) TCLE impresso em duas vias, tendo sido assinadas pelo participante e pelo pesquisador;
- f) TF²⁰ (vídeo) em Libras.

Quanto à realização dos experimentos no Laboratório Experimental de Tradução, foram utilizados os mesmos materiais de “c” a “d”, mas o material descrito em “a” era um computador *desktop* com os mesmos programas instalados no *notebook* utilizado no Laboratório Experimental de Estudos da Linguagem, e o material descrito em “b” era um rastreador ocular Tobii T60 conectado ao *desktop*.

2.2.4 Tarefa e orientações

Os participantes, após serem contatados e informados previamente via correio eletrônico acerca da pesquisa e já tendo respondido ao questionário de perfil, compareceram a um dos dois locais de coleta (Laboratório Experimental de Estudos da Linguagem ou Laboratório Experimental de Tradução) para a realização do experimento.

Presencialmente, no dia agendado conforme a disponibilidade do participante, o pesquisador informou, antes do início da coleta, sobre os procedimentos da pesquisa, os possíveis riscos e os desconfortos, bem como acerca dos benefícios e da confidencialidade da pesquisa. Essas informações foram também fornecidas de forma impressa, pelo TCLE,

²⁰ O TF, vídeo em Libras, foi produzido a partir de um texto escrito em português. O texto em português foi adaptado, traduzido para a Libras e gravado em vídeo. A tradução foi realizada pelo pesquisador e por uma TILS voluntária, e a sinalização do vídeo foi realizada por essa tradutora. O vídeo apresenta as três formas de interpretação de um determinado signo verbal, que podem ser classificadas como tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica (JAKOBSON, 2003).

documento que foi lido pelo participante e assinado por ele e pelo pesquisador em duas vias, ficando uma delas em posse do participante, e a outra em posse do pesquisador.

O experimento foi realizado em ambientes confortáveis e com a presença apenas do participante agendado para aquele horário e do pesquisador. Após a chegada dos participantes ao local do experimento, eles preencheram o questionário de conhecimento sobre tradução. O preenchimento desse questionário prévio à realização da tarefa de tradução foi para que não houvesse interferência do processo tradutório sobre as respostas dos participantes. Os respondentes foram orientados a solicitar esclarecimentos e a fazer perguntas ao pesquisador, caso tivessem dúvidas.

Posteriormente, os participantes receberam uma breve orientação sobre a tarefa experimental tradutória a ser realizada. Como esta demandava o apoio dos programas Translog II e Tobii Pro Studio e dos rastreadores oculares Tobii TX300 ou Tobii T60, foi feita uma breve apresentação do funcionamento e usos dessas ferramentas.

Depois, os participantes foram solicitados a ler, na tela do *notebook* ou do *desktop*, as seguintes instruções para a execução da tarefa de tradução: “Traduza o vídeo da Libras para o português, para que ele seja disponibilizado para alunos do primeiro período de um curso de Letras. Você não poderá acessar nenhum material de apoio durante a realização dessa tarefa, mas terá o tempo que precisar para finalizá-la. Pressione a barra de espaços e depois o *play* para começar o vídeo e fique à vontade para pausar, voltar ou adiantar a reprodução.” Consideramos essencial a delimitação de um público-alvo nesse *brief* lido pelos participantes, uma vez que esse conhecimento é uma das informações fundamentais para que o tradutor possa metarrepresentar os ambientes cognitivos necessários à tarefa tradutória. Assim, o tradutor cria “[...] condições para que seu público-alvo tenha, em seu ambiente cognitivo, as informações suficientes a fim de derivar as inferências necessárias à correta interpretação do enunciado.” (CARVALHO NETO, 2010, p. 223).

Após a realização da tarefa de tradução, foi solicitado aos participantes que, com auxílio da reprodução do processo tradutório no programa Translog II, eles verbalizassem livremente, a partir do que era mostrado pela reprodução daquele programa, seus pensamentos e reflexões acerca da tarefa de tradução que haviam realizado. Para essa verbalização, os participantes foram orientados a acompanhar a reprodução da tarefa, conforme o APÊNDICE D, e que, simultaneamente, comentassem sobre os problemas encontrados, como estes foram solucionados e sobre quaisquer fatos que considerassem relevantes acerca do processo de tradução. A realização desse protocolo verbal retrospectivo semiguiado teve intervenção direta do pesquisador em dois momentos. O primeiro consistiu em questionar acerca do público-alvo

da tradução e o segundo em questionar acerca de conhecimentos temáticos relacionados ao vídeo.

Por último, os participantes preencheram o questionário de satisfação, momento em que puderam apresentar seus níveis de satisfação com o TA produzido e também avaliaram o provável nível de satisfação do público-alvo com a tradução. Além disso, indicaram o que teriam feito de diferente durante a tarefa se pudessem refazê-la. Após o preenchimento desse último questionário, a sessão experimental foi encerrada com um agradecimento do pesquisador pela disponibilidade dos participantes e com a disposição para eventuais esclarecimentos de dúvidas que eles tivessem.

Finalizada a apresentação do percurso metodológico de nossa pesquisa, avançamos para o Capítulo 3. Nele, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise curricular dos cursos de graduação de formação de TILS e fazemos algumas sugestões em sintonia com as discussões teóricas previamente realizadas no Capítulo 1.

3 ANÁLISE CURRICULAR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS

Neste capítulo, apresentamos uma análise curricular de cursos superiores de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português. Essa análise, baseando-se em Zampier e Gonçalves (2017), pretende, ao aplicar a metodologia empregada por Gonçalves (2015) na análise de matrizes curriculares de cursos de formação de tradutores de línguas vocais-auditivas, compreender quais são as subcompetências da CT que mais explicitamente se relacionam com o que é previsto pelos títulos e pelas ementas das disciplinas de cursos superiores de formação de TILS no Brasil.

Em relação ao que foi descrito e discutido em Zampier e Gonçalves (2017), as mudanças propostas na análise aqui apresentada são: (i) um novo cálculo, garantindo uma melhor precisão das CHs totais dos cursos, do total de subcompetências por curso e das porcentagens de componentes da CT por curso; e (ii) a elaboração de um novo gráfico apresentando, a partir do novo cálculo, as porcentagens de subcompetências da CT que foram mais e menos frequentes nos cursos analisados.

O aparato teórico que fundamenta as análises elaboradas neste capítulo foi apresentado nas seções 1.1 e 1.1.1, do Capítulo 1, havendo referência principalmente aos estudos de Gonçalves (2015) e Rodrigues (2018b), que servem de base para nossas discussões.

Para a seleção dos cursos a serem analisados, foi realizada uma consulta à base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior, o e-MEC²¹, em 2017, para a análise desenvolvida por Zampier e Gonçalves (2017), e uma nova consulta, para fins de atualização dos dados, em 2019, para apresentação nesta dissertação. A pesquisa inicial feita em 2017 forneceu dados de 40 cursos superiores relacionados à sigla “Libras”, tendo a maioria deles o objetivo de formar professores dessa língua, não sendo, portanto, nosso objeto de investigação. Assim, entre os cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português, todos esses de bacharelado, identificados nas consultas feitas, oito deles, ministrados em sete universidades, são investigados nessa pesquisa.

Listamos a seguir esses oito cursos, seguidos das universidades que os oferecem: Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos; Letras/Libras da Universidade Federal de Roraima; Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Letras-Libras na modalidade

²¹ Plataforma virtual de informações sobre Instituições de Educação Superior e sobre cursos de graduação. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

presencial e Letras-Libras na modalidade educação a distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina; Letras-Libras – tradução e interpretação da Universidade Federal do Espírito Santo; Letras: tradução e interpretação em Libras/português da Universidade Federal de Goiás e Letras – tradutor e intérprete de Libras (Libras-português e português-Libras) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Entre esses cursos, sete são de formação de bacharéis em Letras, com exceção do curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa, da Universidade Federal de São Carlos. Segundo Rodrigues (2018b), a justificativa para a diferença de nomenclatura entre esse curso e os demais analisados deve-se ao fato de que esse curso está vinculado ao Departamento de Psicologia da instituição, não podendo, portanto, ser considerado um curso de Bacharelado em Letras. Apesar dessa diferença, todas essas graduações formam egressos aptos a atuarem como TILS, além de outras atividades como professores, pesquisadores, críticos literários etc. (RODRIGUES, 2018b).

Para melhor compreensão das condições de criação desses cursos, retomamos dois pontos que Rodrigues (2018b) destaca acerca da origem e da elaboração das matrizes curriculares dos cursos em análise: (i) a criação do curso de Bacharelado em Letras-Libras EaD da UFSC resulta do curso de Licenciatura em Letras-Libras dessa mesma instituição, uma vez que um “[...] breve contraste entre o desenho curricular inicial da Licenciatura (2006) e do Bacharelado (2008) evidencia a existência de um eixo comum [...]” (RODRIGUES, 2018b, p. 202); e (ii) a relação dos cursos em análise com o curso de Bacharelado em Letras-Libras da UFSC, sobre os quais o autor comenta: “[...] a estruturação dessas graduações [...] teve alguma relação com o Projeto Político Pedagógico e, por sua vez, com a matriz curricular do Bacharelado em Letras Libras (EaD) [da UFSC] [...]” (RODRIGUES, 2018b, p. 207).

Para iniciar a análise das matrizes curriculares e das ementas, foram investigados os *sites* institucionais das universidades, a fim de nos certificarmos que nesses portais teríamos acesso às matrizes curriculares, às ementas e aos projetos político-pedagógicos dos cursos de nosso interesse. As matrizes curriculares são documentos que fornecem informações acerca das disciplinas a serem cursadas e das CHs de cada disciplina. As ementas veiculam resumidamente os temas a serem trabalhados nas disciplinas. Os projetos político-pedagógicos são documentos mais completos e têm por finalidade nortear e planejar a identidade de um curso de graduação. Em resumo, um projeto político-pedagógico costuma conter um histórico de criação do curso, os princípios norteadores, o perfil e as competências almejadas para os egressos, os objetivos do curso, a própria matriz curricular e as ementas das disciplinas a serem cursadas pelos graduandos.

Algumas instituições não ofereciam acesso aos projetos político-pedagógicos, ou ainda, os disponibilizavam, mas esses não pareciam ser documentos atualizados, e, por isso, foram realizados contatos com as secretarias ou coordenações dos cursos, via *e-mail* ou telefone, a fim de que pudéssemos ter acesso a esses documentos. Mesmo sem termos recebido retorno para todos os contatos realizados, conseguimos, a partir dos documentos disponibilizados nos *sites*, coletar as informações de que precisávamos, a saber: as matrizes curriculares com os nomes das disciplinas de cada um dos cursos, suas CHs em horas ou em créditos — que foram posteriormente convertidos em horas — e as ementas de cada uma dessas disciplinas.

As disciplinas e as suas respectivas CHs foram adicionadas ao programa Excel, permitindo-nos, assim, a realização dos cálculos necessários à nossa análise, os quais serão apresentados posteriormente. Juntamente às disciplinas e às CHs, foram acrescentadas colunas enumeradas de 1 a 10, incluindo algumas subdivisões, referentes aos componentes da CT (GONÇALVES, 2015), apresentados anteriormente. Ao final de cada tabela, foram somadas as CHs dos cursos.

As colunas B, C e D, da Figura 6 a seguir, referem-se às CHs do curso; as colunas E a R referem-se à contabilização dos componentes da CT relacionados às ementas das disciplinas; as colunas S a AF referem-se à contabilização desses mesmos componentes relacionados aos títulos das disciplinas.

Figura 6 – Tabela contendo os títulos das disciplinas e suas cargas horárias

DISCIPLINAS	CH		COMPONENTES DA CT (GONÇALVES, 2015)																	COMPONENTES DA CT (GONÇALVES, 2015)										
	Ob	Op	1	2	3	4	4a	5	5a	6	7	7a	8	9	9a	10	1	2	3	4	4a	5	5a	6	7	7a	8	9	9a	10
Escrita de sinais	64			1	1																									
Estágio em interpretação 1	128			1	1																									
Estágio em interpretação 2	64			1																										
Estágio em tradução	64			1											1															
Estudos da tradução e	64															1														
Estudos da tradução e	64															1														
Estudos linguísticos 1	64				1																									
Estudos linguísticos 2	64				1																									
Estudos linguísticos 3	64				1																									
Estudos surdos, sociedade e	64																													
Ética na tradução e interpretação	64																													
Interpretação em diferentes	64																													
Introdução à pesquisa	64																													
Introdução aos estudos linguísticos	64				1																									
Laboratório de interpretação 1	64				1																									
Laboratório de interpretação 2	64				1																									
Laboratório de tradução	64				1																									
Laboratório de tradução e	64				1																									
Libras avançado 1	64				1																									
Libras avançado 2	64				1																									
Libras básico 1	128				1																									
Libras básico 2	128				1																									
Libras intermediário 1	128				1																									
Libras intermediário 2	64				1																									
Língua portuguesa 1	64				1																									
Língua portuguesa 2	64				1																									
Políticas linguísticas e tradutórias	64				1																									
Princípios de estudos literários	64																													
Tecnologias na tradução e	64																													
Trabalho de conclusão de curso 1	64																													
Trabalho de conclusão de curso 2	64																													
Tradução em diferentes contexto	64																													

Fonte: elaborada pelo autor.

Como já destacado anteriormente, em sua investigação sobre os cursos de formação de tradutores de línguas vocais-auditivas, Gonçalves (2015) considerou somente os títulos das disciplinas dos cursos arrolados àquela época. Aproveitando o convite proposto por Gonçalves (2015), de que fosse ampliado o escopo investigativo desses cursos, analisamos em nossa pesquisa, para além dos títulos das disciplinas dos cursos de formação de TILS, as ementas dessas disciplinas.

A metodologia de análise prosseguiu com a associação de até dois componentes — entre os 14 elencados por Gonçalves (2015), distribuídos entre os números 1, 2, 3, 4, 4a, 5, 5a, 6, 7, 7a, 8, 9, 9a, e 10, explicitados em pormenores na seção 1.1 do Capítulo 1 desta dissertação —, que potencialmente são desenvolvidos pelos alunos durante o curso daquela disciplina, com a interpretação dos textos das ementas por parte do pesquisador. O mesmo procedimento de análise foi adotado para o título das disciplinas, ou seja, até dois componentes da CT foram correlacionados ao título, considerando-se aqueles que mais provavelmente seriam desenvolvidos durante a CH da disciplina.

Como exemplo, tomemos a disciplina “Estágio em interpretação 1”, segunda disciplina arrolada na Figura 6, apresentada anteriormente, em que se desenvolveriam nos estudantes os componentes 1 (Capacidade estratégica/pragmática) e 6 (Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução) da CT, ao verificarmos a ementa; e os componentes 1 (Capacidade estratégica/pragmática) e 8 (Habilidade sociointerativa/profissional), quando analisamos o título da disciplina. Essa busca por correlação entre título de disciplina e a ementa e prováveis componentes da CT desenvolvidos na CH de cada uma das disciplinas analisadas baseou-se na lista proposta por Gonçalves (2015), na qual o autor relaciona cada uma das 14 subcompetências da CT às disciplinas em que, provavelmente, essas capacidades, conhecimentos, habilidades e fatores são desenvolvidos mais diretamente.

A associação de até dois componentes da CT para os títulos das disciplinas e para as ementas das disciplinas seguiu uma regra baseada em pesos. Acreditamos que

[...] esses dois itens (título e ementa) devem delimitar o campo temático da respectiva disciplina, que deve apontar para os principais componentes da CT a serem desenvolvidos. Nesse sentido, definimos que os componentes relacionados ao título teriam peso dois e os relacionados à ementa teriam peso um, tendo em vista que, hierarquicamente, há maior importância para a delimitação apontada pelo título. (ZAMPIER; GONÇALVES, 2017, p. 100).

Desse modo, o peso dois (2) foi dado a cada um dos títulos das disciplinas analisadas, já que é o título que enunciara, de forma sumarizada, aquilo que será mais explicitado na ementa e, portanto, desenvolvido durante o curso. Aos componentes relacionados às ementas foi conferido o peso um (1), já que o que se apresenta nelas é mais aberto e pode ser, inclusive, modificado pelos professores de acordo com seus objetivos no decorrer do curso, além de as ementas apresentarem, algumas vezes, informações não relacionadas a nenhum dos 13 componentes relevantes para a CT, apresentados por Gonçalves (2015), recaindo assim no décimo componente, Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados.

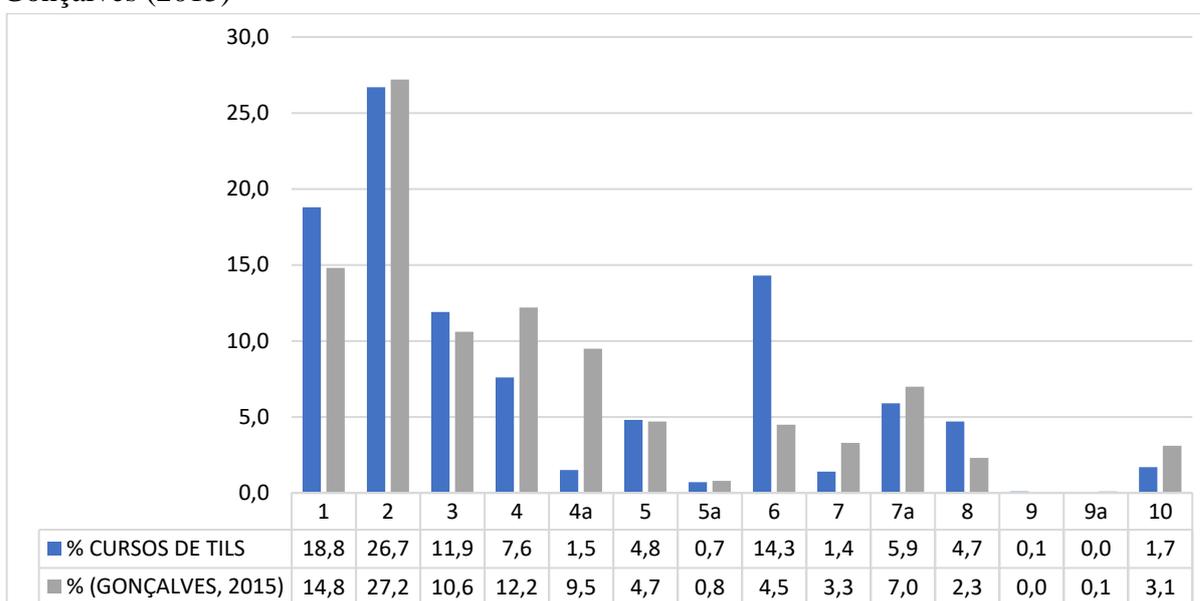
Ao finalizarmos a distribuição de até dois componentes da CT para cada título de disciplina e para cada uma das respectivas ementas, critério de distribuição esse baseado em Gonçalves (2015), de todos os oito cursos de formação de TILS sob análise, passamos à contabilização das CHs totais dos cursos, excetuando-se aquelas referentes às disciplinas eletivas, às optativas, às atividades complementares, às atividades de extensão e de pesquisa e aos seminários. A realização desse procedimento justifica-se, pois, nesses casos, os cursos não costumam especificar em suas matrizes curriculares, em suas ementas e nem mesmo em seus projetos político-pedagógicos quais disciplinas ou atividades podem ser cursadas. Além disso, os alunos possuem à sua disposição um elenco de disciplinas e atividades muito diverso e, por isso, muito genérico, o que dificultaria a nossa análise. Assim, preferimos eliminar todas as disciplinas com essas características enunciadas anteriormente.

Munidos das CHs totais dos cursos, foi possível: (a) calcular a CH de cada um dos componentes da CT, para cada curso, para as ementas analisadas e para os títulos analisados; (b) transformar essa CH em porcentagem, tendo acesso assim à porcentagem de cada um dos componentes da CT, para as ementas analisadas e para os títulos analisados; (c) proceder com o cálculo da média de cada um dos 14 componentes da CT para as ementas e para os títulos das disciplinas, em cada curso; e (d) calcular a média, levando-se em consideração as médias obtidas no passo anterior, das ementas e dos títulos, obtendo-se, assim, a porcentagem geral referente ao quanto cada uma das 14 subcompetências da CT têm de prioridade nos cursos em tela.

Apesar de Gonçalves (2015) ter apresentado dados referentes a dois períodos em sua análise (2009 e 2014), consideramos principalmente os dados de 2014. Isso se deve ao fato de que esses são dados mais atuais e, portanto, mais próximos dos que coletamos para mantermos a coerência com a primeira análise que propusemos (ZAMPIER; GONÇALVES, 2017), em que os dados selecionados para comparação foram os de 2014.

Apresentamos a seguir o Gráfico 3, em que é apresentada a distribuição das subcompetências da CT propostas por Gonçalves (2015) no total dos cursos analisados, tendo em vista as ementas e os títulos das disciplinas. Juntamente com os resultados obtidos nesta pesquisa, apresentamos aqueles discutidos por Gonçalves (2015), referentes ao ano de 2014. Em seguida, apresentamos as análises dos resultados da presente pesquisa, comparando-os com aqueles encontrados por Gonçalves (2015) no ano de 2014.

Gráfico 3 – Porcentagem de carga horária de componentes da competência tradutória em cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português e nos cursos analisados por Gonçalves (2015)



1) Capacidade pragmática/estratégica; 2) Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho; 3) Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho; 4) Capacidade nas culturas das línguas de trabalho; 4a) Capacidade em cultura geral; 5) Capacidade temática; 5a) Conhecimento terminológico; 6) Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução; 7) Habilidade no uso de tecnologia aplicada à tradução; 7a) Habilidade em pesquisa; 8) Habilidade sociointerativa/profissional; 9) Fatores psicofisiológicos; 9a) Fatores emocionais/subjetivos; 10) Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse gráfico, observamos que alguns componentes da CT têm quase a mesma distribuição nos cursos analisados por Gonçalves (2015) e nos cursos superiores de formação de TILS. Para os componentes 2, 5, 5a, 9 e 9a, a diferença é de no máximo 0,5%. Assim, podemos afirmar que, para esses componentes — Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho, Capacidade temática, Conhecimento terminológico, Fatores psicofisiológicos e Fatores emocionais/subjetivos —, existe uma semelhança nas tendências

formativas de tradutores e intérpretes de línguas vocais-auditivas e de tradutores e intérpretes de Libras-português, nos dois períodos analisados, ou seja, 2014 e 2019.

O primeiro componente da CT, Capacidade pragmática/estratégica, é a segunda subcompetência mais desenvolvida nos oito cursos superiores de formação de TILS de nossa investigação. Identificamos que 18,8% da CH dos cursos é dedicada a esse componente, enquanto Gonçalves (2015) registrou uma porcentagem de 14,8%, ou seja, uma diferença de 4%. Esse componente, nas palavras de Gonçalves (2015, p. 118-119),

é a capacidade de acessar esquemas de conhecimentos prévios a fim de produzir inferências a partir do processamento de estímulos em geral (linguísticos ou não) e de esquemas de conhecimentos prévios diversos [...]. Em um nível mais profundo ou avançado, o processamento pragmático leva ao estratégico; este último inclui com a capacidade complexa de identificar e solucionar problemas, tomar decisões, raciocinar, chegar a conclusões – processos geralmente desencadeados por mecanismos automáticos, em função de certas inferências produzidas em níveis menos conscientes, porém podendo levar a processos de alto-nível de consciência e complexidade metacognitiva.

O autor ainda exemplifica disciplinas em que essa capacidade pode ser desenvolvida, listando, por exemplo, “[...] disciplinas práticas de tradução, metodologia de tradução, estágio curricular de tradução, crítica de tradução (tradução comentada, avaliação de traduções), pragmática, lógica, entre outras.” (GONÇALVES, 2015, p. 119).

Gonçalves (2015) afirma que a variação identificada por ele na porcentagem desse componente entre os períodos de 2009 e 2014 — 15,2% e 14,8%, respectivamente — não possui significância estatística devido à amplitude do desvio padrão observado entre os percentuais das diferentes instituições pesquisadas. Portanto, a manutenção da estabilidade da porcentagem desse componente nos períodos analisados parece indicar o caráter essencial desse componente à formação de tradutores, já que perpassa “[...] disciplinas voltadas para a prática tradutória, com o desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas para a solução dos diversos problemas enfrentados pelo profissional nas tarefas tradutórias.” (GONÇALVES, 2015, p. 126). Nossos resultados mostram que esse componente é o segundo mais desenvolvido nos cursos estudados, 18,8%, uma porcentagem maior do que a dos dois períodos informados por Gonçalves (2015), o que implica uma CH elevada e que reflete a importância dessa capacidade para a formação de TILS.

A segunda subcompetência é a Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho e é o componente com mais destaque nos cursos investigados. Verificamos em nossos resultados um percentual de 26,7%, enquanto Gonçalves (2015) mensurou uma porcentagem

de 27,2%, o componente que obteve mais alta incidência nos cursos analisados por esse autor no ano de 2014. Esse componente, explica Gonçalves (2015), envolve os conhecimentos linguísticos das línguas de trabalho dos tradutores, além de conhecimentos conscientes e metacientes das regras das línguas, conhecimentos de caráter contrastivos, abarcando níveis que vão do procedimental, passam pelo declarativo e podem chegar ao metacognitivo. Disciplinas como as “[...] de língua (materna e estrangeira), linguística, fonologia, gramática, semântica, entre outras [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 119) são algumas das que desenvolvem essa capacidade.

Em relação ao componente 2, Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho, Gonçalves (2015) afirma que a alta porcentagem dessa subcompetência (27,2%) aponta para o fato de que os alunos que ingressam nos cursos de formação de tradutores muitas vezes não possuem níveis elevados de fluência na língua estrangeira do par linguístico em que atuarão. Além disso, os conhecimentos metalinguísticos da primeira língua desses ingressantes também serão aprofundados, estando, pois, inseridos no âmbito dessa capacidade. O que se observa para alguns cursos de formação de TILS, como ressalta Rodrigues (2018b), é que, para o ingresso no curso de Letras-Libras EaD da UFSC, por exemplo, há um pré-requisito de proficiência na Libras. Assim, o enfoque nesses componentes nos cursos de formação de TILS parece ser direcionado à consolidação dos conhecimentos linguísticos e ao aprofundamento daqueles de caráter metalinguístico, como a análise das ementas realizada nesta pesquisa sugere. Zampier e Gonçalves (2017, p. 102) destacam que a “[...] maior parte da carga horária dedicada a esse subcomponente [...] relaciona-se a disciplinas como Língua Brasileira de Sinais e Estudos Linguísticos.” e ressaltam uma diferença no que tange ao caráter dos conhecimentos relacionados a essa subcompetência: “[...] há uma distinção entre as disciplinas relacionadas a esse componente e que têm como foco o desenvolvimento da competência linguística (habilidades), e as que têm por base os conhecimentos metalinguísticos (declarativos e metacognitivos).”

Gonçalves (2015) conclui em sua análise que a alta porcentagem dessa subcompetência nos cursos por ele investigados, que se verifica também em nossa pesquisa, parece indicar que a concepção que se tem de tradução é a de que essa se resumiria a uma atividade que demanda principalmente uma competência de transferir significados de uma língua para outra, ou uma concepção de tradução como atividade interlinguística, como o autor prefere nomeá-la. Assim como propõe (GONÇALVES, 2015), acreditamos ser essencial uma reflexão crítica acerca do que de fato seja a atividade tradutória e de quais conhecimentos os tradutores devem possuir para realizar uma tradução que atenda à sua finalidade.

Para o componente 3, ou Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho, que se relaciona àquelas habilidades e conhecimentos — incluindo metacconhecimentos — acerca de gêneros e tipos de textos, estilística, questões discursivas e contrastivas nas línguas de trabalho (GONÇALVES, 2015), a porcentagem identificada em nossos resultados foi de 11,9%, enquanto a de Gonçalves (2015) foi de 10,6%, uma diferença de 1,3%.

Identificamos que as disciplinas Sociolinguística e Análise do Discurso acabam por desenvolver essa capacidade. Além disso, em alguns cursos, algumas disciplinas de Libras concentram-se em questões relacionadas a essa subcompetência, o que pode ser verificado pela ementa delas, mas não pelo título. Leitura e Produção de Textos é uma disciplina que também desenvolve, nos cursos analisados, essa capacidade. Gonçalves (2015) completa esse rol, acrescentando disciplinas como Gêneros Textuais, Estilística, Retórica, Teoria da Literatura, Literatura Comparada, entre outras.

A subcompetência 4, Capacidade nas culturas das línguas de trabalho, apresentou no nosso estudo um percentual de 7,6%, que se compara aos 12,2% verificados no estudo de Gonçalves (2015). Gonçalves (2015) pontua que, de 2009 para 2014, houve um decréscimo na porcentagem referente a esse componente, o que fez com que passasse de 17,8%, no primeiro ano, para 12,2%, no segundo. O autor argumenta que esse decréscimo parece ter sido motivado pelo acréscimo de CH em outros componentes da CT, em detrimento da Capacidade nas culturas das línguas de trabalho. Em nossa pesquisa, observamos que os 7,6% referentes a essa capacidade fazem com que ela fique entre as cinco mais abordadas nos cursos de formação de TILS, o que parece ser uma porcentagem significativamente elevada considerando-se o total dos 14 componentes sob análise.

A Capacidade em cultura geral — componente 4a — figura com 1,5% nas CHs dos cursos de formação de TILS e com 9,5% nos cursos analisados em 2014. Essa capacidade assemelha-se à anterior, 4, diferenciando-se dela pelo fato de que não é exclusiva das línguas do par linguístico em que os tradutores atuam, mas se relaciona a uma perspectiva mais geral de cultura. Por isso, além das disciplinas elencadas por Gonçalves (2015) no componente anterior, incluem-se as que se dedicam aos estudos históricos e sociais e disciplinas que abordam temáticas antropológicas, psicológicas e de religiões.

Gonçalves (2015) pontua que esse componente teve um aumento de 6,4% de 2009 para 2014. Em comparação a esses dois valores, o 1,5% apresentado em nossa análise pode representar uma porcentagem baixa. O autor destaca que o aumento observado de 2009 para 2014 parece incrementar a formação geral dos egressos. Constatamos que, na formação de

TILS, o enfoque é na formação de um profissional sem um conhecimento amplo em temas de cultura geral, tendo em vista a CH de 4a. Zampier e Gonçalves (2017) acrescentam que são nas disciplinas eletivas ou optativas que geralmente se alocam esses conhecimentos enciclopédicos.

A Capacidade temática — componente 5 — apresentou, em nossos dados e nos de Gonçalves (2015), uma porcentagem bastante próxima: 4,8% e 4,7%. Trata-se das habilidades, dos conhecimentos e dos metaconhecimentos de áreas especializadas, os quais podem ir de níveis procedimentais, no caso das habilidades como as artísticas e as práticas, a níveis metacognitivos, quando relacionados às ciências, por exemplo (GONÇALVES, 2015). A Capacidade temática engloba disciplinas como as de Tradução de Textos Técnicos ou Especializados e as optativas ou eletivas que sejam relativas a conhecimentos especializados de áreas como Engenharia, Biologia, Literatura, Computação, Direito etc.

Gonçalves (2015) observa que o aumento nesse componente de 4,0% para 4,7% entre 2009 e 2014 e a redução do componente 5a — Conhecimento terminológico — de 2,5% para 0,8% são vinculados a um acréscimo de CH de disciplinas de Tradução Especializada e uma redução de disciplinas dedicadas exclusivamente aos conhecimentos terminológicos. O autor explica que a “[...] redução do espaço para a terminologia foi compensado pelo crescimento das disciplinas de tradução de especialidades, representadas em 5a, que, em geral, incluem atividades voltadas para o domínio da terminologia das áreas de especialidade em foco.” (GONÇALVES, 2015, p. 127). O autor acrescenta que isso parece ser uma mudança positiva para o desenvolvimento da CT, visto que se discutem as questões de terminologia aplicadas a um contexto de tradução mais próximo do que é realizado no mercado de trabalho.

Observamos para o componente 5a, Conhecimento terminológico, uma porcentagem baixa (0,7%), mas muito próxima à encontrada por Gonçalves (2015) (0,8%) no ano de 2014.

O sexto componente da CT, o Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, é a subcompetência com maior diferença porcentual em comparação com os resultados de Gonçalves (2015): 14,3% na nossa pesquisa contra os 4,5% desse autor. Esse componente, para autores como Schäffner e Adab (2000), é essencial à formação de tradutores, já que fornece conhecimentos sobre como traduzir de forma adequada, objetivando que o TA cumpra sua função. É um

conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações; caracteriza-se como uma subcompetência aberta, já que existem inúmeras definições e abordagens sobre tradução, envolvendo inúmeras interfaces com outras áreas de conhecimento. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a

este conhecimento, encontram-se as disciplinas teóricas de tradução. (GONÇALVES, 2015, p. 120).

Salientamos que identificamos, nos cursos analisados, um número abundante de disciplinas que desenvolvem esse componente, como, por exemplo, Tradução e interpretação, Estudos da Tradução, Estudos da Interpretação, Aspectos histórico-filosóficos da tradução, Tradução de textos científico-acadêmicos, Tradução de textos literários, Ética na tradução e interpretação. Em sua análise, Gonçalves (2015) constata que o tempo dedicado a esse componente nos cursos analisados é pequeno e completa questionando se não seria o momento de se considerar um aumento dos estudos teóricos sobre tradução em cursos de formação de tradutores. Considerando a importância dessa subcompetência, os 14,3% de CH específica para o Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução nos cursos de formação de TILS analisados parecem responder positivamente ao questionamento proposto por Gonçalves (2015).

A importância desse componente para a formação de TILS pode ser inferida também a partir do exposto por Rodrigues (2018b), quando o autor salienta o fato de que o processo de formação desses profissionais deve munir-los de capacidade de ação, intervenção e decisão, mobilizando conhecimentos necessários — inserindo-se aqui os componentes da CT como descritos por Gonçalves (2015) e destacando-se o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução — à realização de uma tarefa tradutória que resulte em um TA adequado ao seu público-alvo. Além disso, os desenhos curriculares dos cursos superiores de formação de TILS devem prever as discussões das diferenças entre os processos de tradução e de interpretação, como as questões de intermodalidade e de intramodalidade e a grande demanda “[...] por serviços de interpretação e de tradução da língua oral para a de sinais (sinalização), levando os profissionais a atuarem majoritariamente na direcionalidade inversa [...]” (RODRIGUES, 2018b, p. 217).

Dessa maneira, retomamos as duas perguntas feitas por Zampier e Gonçalves (2017), que se somam àquela feita por Gonçalves (2015) e que foi apresentada anteriormente: é suficiente a porcentagem de 14,3% dedicada ao componente 6 nos cursos investigados? Como têm se dado os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aquisição desses conhecimentos e metaconhecimentos?

Uma sugestão, proposta por Rodrigues (2018b) e que pode ser um princípio de resposta a essas perguntas, é de que, independentemente do desenho do currículo de um curso de graduação de formação de TILS, a questão da modalidade das línguas do par de formação do

tradutor e intérprete deve ser transversal a todo o desenho curricular. Assim, em disciplinas que se relacionam ao conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, é importante que “[...] se pergunte sobre os efeitos e não efeitos da modalidade de língua sobre o conteúdo proposto. E, caso existam efeitos de modalidade, é importante que eles sejam discutidos e trabalhados.” (RODRIGUES, 2018b, p. 218). Para Rodrigues (2018b), a formação de TILS deve também proporcionar aos estudantes conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam realizar traduções e interpretações conscientes e metarreflexivas.

O componente 7, Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução, apresentou uma diferença de 1,9% a menos em relação ao apresentado por Gonçalves (2015). Os nossos dados indicaram uma CH de 1,4% e os daquele autor, de 3,3%. Esses 3,3% em 2014 foram aumentados em relação aos dados de 2009 que indicavam 1,5% desse componente nos cursos investigados pelo autor. Ele considera o aumento importante, já que o tradutor, por não ser especialista em todos os tipos de textos que precisa traduzir, poderá usufruir dos conhecimentos dessa subcompetência para aprimorar o uso de ferramentas de auxílio à tradução. O componente 7a, Habilidade em pesquisa, também contribui para uma melhoria na atuação do tradutor, uma vez que fornece os subsídios necessários às habilidades em pesquisar acerca dos diversos temas dos textos-fonte com que trabalha. O componente 7a, segundo Gonçalves (2015), aumentou de 2009 (1,9%) para 2014 (7,0%); em nossa pesquisa, a porcentagem foi de 5,9%.

Esses componentes, 7 e 7a, relacionam-se às habilidades de coordenar o uso de ferramentas tecnológicas de apoio à tradução, como as memórias de tradução, os glossários, os dicionários, os editores de texto etc., e, também, às de utilizar as ferramentas existentes para pesquisa de terminologia (GONÇALVES, 2015). As disciplinas relacionadas são: “[...] tecnologias aplicadas à tradução, metodologias de tradução, tradumática [...] e metodologia científica [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 120).

Verificamos que as porcentagens de 1,4% e de 5,9%, para os componentes 7 e 7a de nossa pesquisa são menores se compararmos os valores apresentados por Gonçalves (2015). Caberia verificar uma avaliação em outro período, futuramente, para constatarmos se houve alguma mudança, levando-se em consideração o caráter da atuação dos TILS atualmente, que é em grande medida de atividades de interpretação (RODRIGUES, 2018b), afastando, assim, um investimento mais aprofundado no desenvolvimento de competências que se relacionam mais diretamente ao perfil das tarefas de tradução, atividade que demanda dos tradutores a habilidade de pesquisar e de utilizar ferramentas tecnológicas a seu favor durante o processo tradutório.

Na subcompetência 8, Habilidade sociointerativa/profissional, verificamos uma porcentagem de 4,7% da CH nos cursos investigados. Gonçalves (2015) verificou para esse componente uma porcentagem de 2,3% e o descreveu como sendo a habilidade em lidar com questões acessórias ao processo tradutório (especificamente as relacionadas às interações interpessoais) e sobre a relação dos profissionais da área com o mercado de tradução, habilidades que devem ser desenvolvidas especialmente em disciplinas como as de Estágio.

Esse componente apresentou uma variação de 2,4% a mais nos cursos de formação de TILS, em comparação ao verificado por Gonçalves (2015). Por ser um componente voltado às relações que se estabelecem durante a prática profissional dos tradutores, espera-se que seja uma habilidade mais desenvolvida nas disciplinas de Estágio, como afirma Gonçalves (2015), e após a formação dos TILS. Constatamos que os cursos analisados nesta pesquisa dão uma maior ênfase a esse componente do que aqueles de formação de tradutores e intérpretes intramodais, o que parece indicar uma preocupação com a preparação profissional prévia ao ingresso no mercado de trabalho.

Os componentes 9 e 9a, Fatores psicofisiológicos e Fatores emocionais/subjetivos, são os que apresentaram menor porcentagem: 0,1% e 0,0%, assim como nos dados de Gonçalves (2015): 0,0% e 0,1%. Segundo Gonçalves (2015, p. 121), são Fatores psicofisiológicos os “processos psicomotores e perceptuais, em alguns casos chegando ao nível procedimental [...] como a inteligência psicomotora ou sinestésico-corporal, relacionadas, por exemplo, à agilidade em digitação e manuseio de equipamentos [...]” e à ergonomia. Os Fatores emocionais/subjetivos incluem “[...] ‘inteligência emocional’, envolvendo processos procedimentais (habilidades) relativas à intuição nas suas diversas manifestações (bom senso, sensibilidade artística, autocontrole emocional [...].” (GONÇALVES, 2015, p. 121). As disciplinas relacionadas a essas subcompetências são, comumente, as eletivas, optativas ou as atividades extracurriculares.

Assim como o que foi afirmado por Gonçalves (2015) acerca de sua metodologia de análise das matrizes curriculares, reiteramos que a baixa porcentagem identificada para esses componentes pode ser motivada pela metodologia utilizada para a análise dos cursos de formação de TILS. Esse componente costuma relacionar-se às disciplinas que são elencadas como eletivas, optativas ou como atividades extracurriculares; no entanto, como não analisamos as disciplinas sob essas categorias, não pudemos verificar mais rigorosamente a porcentagem desses componentes. Acreditamos que os números de fato sejam maiores do que o 0,1% e o 0,0% apresentados no Gráfico 3, mas que, ainda assim, se trata de uma CH reduzida para essas subcompetências, dada a sua relevância para a formação de tradutores (GONÇALVES, 2015).

Essa relevância pode ser considerada ainda maior em traduções e interpretações intermodais, como no caso de traduções no par linguístico Libras-português, uma vez que os TILS frequentemente não têm acesso prévio a materiais de apoio às suas traduções e interpretações, para conhecimento da terminologia, por exemplo, o que pode causar muito estresse e ansiedade durante o processo tradutório. Nesse sentido, disciplinas com enfoques nesses fatores podem ajudar esses profissionais a lidar com essas situações adversas.

A última subcompetência analisada é a 10, Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados. Conforme o nome dessa subcompetência indica, esses conhecimentos ou habilidades não se relacionam diretamente ao desenvolvimento da CT. Gonçalves (2015) destaca que esses conhecimentos são, principalmente, aqueles de disciplinas de cunho didático-pedagógico voltadas à formação de licenciados em línguas. Acrescentamos que, nos cursos em análise, verificamos uma CH de 1,7%, enquanto Gonçalves (2015) relata uma porcentagem de 3,1%.

As disciplinas ministradas nos cursos analisados em que se verifica o desenvolvimento desse componente são: Desenvolvimento, aprendizagem e processos educacionais; Linguagem, Surdez e educação; Políticas públicas e Surdez; Educação bilíngue; Fundamentos da educação dos Surdos; Avaliação do processo de ensino-aprendizagem de línguas; Introdução à educação a distância. Cabe ressaltar que algumas vezes foi estabelecido pela análise do título da disciplina que o componente Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados era, provavelmente, o que seria desenvolvido naquela CH. No entanto, ao analisarmos a ementa da respectiva disciplina, foi possível verificar que o conteúdo a ser ministrado pelos docentes poderia ser relacionado ao desenvolvimento da CT, e, portanto, na nossa análise, não foi indicado que a ementa daquela disciplina era relacionada ao componente 10, e sim a algum dos outros componentes.

Gonçalves (2015) observa que a redução de 4,5% desse componente em 2009 para 3,1% em 2014 é um indício do aprimoramento do desenho curricular dos cursos por ele investigados. Nesse sentido, o 1,7% de CH desse componente nos cursos de formação de TILS parece sinalizar que os currículos desses cursos estão mais concentrados na formação em Tradução, deixando menos espaço em suas matrizes curriculares e nas ementas das disciplinas para os conhecimentos e habilidades que não se relacionam ao desenvolvimento da CT.

Com a finalização das análises das porcentagens da CH de cada uma das 14 subcompetências que compõem a CT, conforme descritas por Gonçalves (2015), foi possível verificar que houve uma semelhança em alguns dos resultados dos cursos de formação de TILS e dos de formação de tradutores e intérpretes intramodais analisados em 2014. No entanto,

alguns componentes apresentaram uma maior discrepância entre o conjunto de dados analisados por Gonçalves (2015) e os nossos. Os componentes 1 (Capacidade pragmática/estratégica), 4 (Capacidade nas culturas das línguas de trabalho), 4a (Capacidade em cultura geral) e 6 (Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução) foram os que apresentaram as maiores variações, conforme verifica-se no Gráfico 3.

Destacamos a subcompetência 6, Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, como componente importante à formação de TILS. Sobre essa questão, Gonçalves (2003, p. 210) destaca que “[...] para que se aumentem as chances de um curso de tradução contribuir efetivamente para o desenvolvimento [da CT] de seus alunos, é preciso que [...] seja dada especial atenção para seu fundamento teórico [...]”.

Reiterando a importância dos conhecimentos teóricos sobre tradução, Gonçalves (2003, p. 218) argumenta que

[...] o conhecimento teórico como um fim em si mesmo, provavelmente, perder-se-á por falta de alguma aplicação ou implicação prática, enquanto a prática sem um certo nível de reflexão teórica poderá levar a automatismos limitadores e à cristalização de rotinas que dificilmente serão satisfatoriamente transpostas para outras situações de tradução.

Tendo em vista a importância do conhecimento sobre tradução para a formação de TILS, e tendo constatado que os cursos que formam esses profissionais têm uma CH desse tipo de conhecimento que equivale a 14,3% entre todas as subcompetências, uma porcentagem elevada em comparação aos resultados apresentados por Gonçalves (2015), partimos agora para a apresentação dos resultados obtidos no experimento desenvolvido nesta pesquisa, o qual investigou diferentes perfis de CT, incluindo participantes egressos de um dos cursos de nossa análise, o de Bacharelado em Letras-Libras da UFSC.

O nosso interesse foi verificar se os participantes formados em Tradução e, por isso, provavelmente detentores de um nível de CT mais elevado, apresentavam, de acordo com os indicadores observados a partir dos resultados obtidos com o experimento, diferenças no processo tradutório em comparação com participantes de outros perfis de nossa pesquisa, quando da realização de uma tarefa de tradução intermodal da Libras para o português escrito. Desse modo, no Capítulo 4, a seguir, apresentamos e analisamos os resultados obtidos no experimento conduzido nesta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os resultados experimentais de nossa pesquisa, os quais foram obtidos a partir da aplicação de questionários, de rastreamento ocular e dos protocolos verbais retrospectivos semiguiados.

Na seção 4.1, os resultados da pesquisa são apresentados. Esses resultados fornecem insumos para que possamos efetivar as análises que serão apresentadas em seguida, nesta dissertação. De maneira específica, em 4.1.1 são apresentados os resultados do questionário de perfil dos participantes do experimento conduzido em nossa investigação. Em 4.1.2, os resultados do questionário de conhecimento sobre tradução são consolidados, e, para isso, é reproduzida parte da metodologia utilizada por PACTE (2017a). Em 4.1.3, apresentamos os resultados de dispêndio de esforço cognitivo, obtidos com o rastreador ocular utilizado para as coletas dos dados. Os resultados obtidos por meio do questionário de satisfação são apresentados em seguida, em 4.1.4. Na seção 4.2, os resultados apresentados anteriormente são discutidos e analisados. Para isso, analisamos também os resultados obtidos a partir dos protocolos verbais retrospectivos semiguiados, que fornecem informações sobre os processos de solução de problemas e de tomadas de decisão, cujas descrições podem fornecer indícios de metarrepresentação.

Na seção a seguir, são apresentados os resultados de participantes que responderam ao questionário de perfil e participaram do experimento.

4.1 Apresentação dos resultados

4.1.1 Perfil dos participantes

Um total de 42 participantes respondeu ao questionário de perfil que serviu para que obtivéssemos informações sobre os potenciais participantes do experimento e para que, a partir dessas informações, pudéssemos agrupá-los em diferentes perfis. Dos 42 participantes que responderam ao questionário de perfil, 19 se voluntariaram para participar do experimento, havendo, entre esses, cinco TILS com formação em Tradução (FT) egressos de cursos de graduação de formação de tradutores e intérprete de Libras-português (Bacharelado em Letras-Libras); sete TILS sem formação em Tradução (NFT) não egressos de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português; e cinco bilíngues em Libras-português (BLP) não são egressos de cursos de graduação de formação de TILS e que nunca

tinham atuado como TILS. Além disso, dois participantes apresentam perfis diferentes desses delineados acima. Assim, criamos duas categorias para enquadrá-los de forma mais adequada, a saber: estudante de Tradução (EstT) e ex-tradutor (ExT).

Os participantes do experimento, como determinam as normas éticas de pesquisa quanto ao anonimato e privacidade, tiveram seus nomes omitidos, e, para isso, nomes fictícios foram conferidos a cada um deles: Alice, Célia, Clara, Diana, Fábio, Geiza, Helga, Ivana, Joana, Karen, Laísa, Meire, Nádia, Paulo, Selma, Tânia, Tiago, Vitor e Zilda.

No Quadro 1 a seguir, apresentamos informações relevantes sobre os participantes do nosso experimento. Consideramos que fatores como a formação, o tempo de atuação, o nível de proficiência e o contato com a temática da Tradução podem ser considerados para mensurarmos, juntamente com outras informações, o nível de CT dos participantes.

Ressaltamos que, na coluna “Formação” desse quadro, é apresentada de forma genérica a área de formação dos participantes, exceto quando ela é específica em Libras ou da área de Tradução. Alguns concluíram mais de um curso de graduação ou, ainda, mais de uma especialização. Nesses casos, salvas as situações de especialização específica da área, não houve especificação do curso. Em “Formação compl. Trad.” (Formação complementar em Tradução), apresentamos eventuais cursos ou participações em disciplinas isoladas de pós-graduação que os participantes tinham concluído. Em “Atuação”, informamos quantos anos de atuação como TILS os participantes contabilizaram. A autoavaliação dos participantes quanto ao seu próprio nível de proficiência em Libras pode ser verificada na coluna “Profic. Libras”, no quadro a seguir. Em “Leitura”, é apresentada a frequência com que os participantes liam textos sobre Tradução.

Todos os participantes foram listados em ordem alfabética. Para facilitar a visualização dos resultados do grupo FT, os participantes com formação em Tradução, os seus resultados foram apresentados em **negrito** nesse quadro e nas tabelas e quadros elaborados para o presente estudo.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Participantes (grupo)	Formação	Formação compl. Trad.	Atuação	Prolibras ²² / Profic. Libras	Leitura
Alice (NFT)	Humanas; Esp.	–	08 anos	Não/Profissional	–
Célia (FT)	Tradução; Esp. Libras	Disciplina Tradução	10 anos	Sim/ Profissional plena	Semestral
Clara (FT)	Tradução, Saúde, Humanas; Esp. e Esp. Libras; Mestranda Educação	Curso Trad. e Int. Libras	07 anos	Sim/ Profissional plena	Semestral
Diana (FT)	Tradução, Humanas; Esp.	–	11 anos	Sim/ Profissional	Raramente
Fábio (NFT)	Sociais Aplicadas; Esp., Esp. Trad. e Int.; Mestrando Educação	Disciplina Trad. e Int. Libras-português	10 anos	Sim/ Profissional plena	Semanal
Geiza (NFT)	Humanas	Curso Trad. e Int. Libras	20 anos	Sim/ Profissional plena	Semanal
Helga (FT)	Tradução	–	11 anos	Sim/Bilíngue	Anual
Ivana (BLP)	Humanas	–	–	Não/Elementar	Semestral
Joana (NFT)	Letras (cursando)	Curso Trad. e Int.	07 anos	Sim/ Profissional	Diária
Karen (BLP)	Humanas; Esp.; Ma. Educação	–	–	Não/Elementar	Semestral
Laísa (BLP)	Saúde; Esp.; Ma. e Dra. Linguística	–	–	Não/Profissional	Raramente
Meire (BLP)	Letras; Esp.; Ma. Educação; Dra. Linguística	–	–	Não/ Profissional limitada	Raramente
Nádia (NFT)	Humanas, Sociais Aplicadas; Esp. Libras	Curso Trad. Libras	10 anos	Sim/Profissional	Raramente
Paulo (NFT)	Humanas; Esp., Esp. Int. Libras; Me. Linguística; Doutorando Psicologia	–	12 anos	Sim/ Profissional plena	Mensal
Selma (FT)	Tradução, Letras, Humanas (cursando); Esp., Esp. Libras	–	23 anos	Não/Nativa ou bilíngue	Semestral
Tânia (EstT)	Tradução (cursando), Letras; Esp. e Esp. Trad. e Int. Libras	Curso Trad. e Int.	Atuou 09 anos	Não/ Profissional limitada	Semanal
Tiago (BLP)	Sociais Aplicadas; Esp. Humanas, Letras;	–	–	Não/Elementar	Raramente
Vitor (ExT)	Esp. Libras; Mestrando Estudos da Linguagem	Curso Int.	Atuou 10 anos	Sim/Nativa ou bilíngue	Semanal
Zilda (NFT)	Humanas, Humanas, Saúde; Esp.	Curso Trad. e Int. Libras-português	11 anos	Não/Profissional	Mensal

Esp.: Especialista; Me./Ma.: Mestre/Mestra; Dr./Dra.: Doutor/Doutora; Trad.: Tradução; Int.: Interpretação

Fonte: elaborado pelo autor.

²² Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. No Quadro 1 e na pesquisa como um todo, destacamos somente as Certificações de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

4.1.2 Conhecimento sobre tradução

Após a prospecção dos participantes, cujos perfis estão descritos na seção anterior, a primeira ferramenta que utilizamos em nosso experimento foi o questionário de conhecimento sobre tradução, adaptado a partir de PACTE (2017a).

Esse questionário contém itens que enfocam sete fatores relacionados ao conhecimento sobre tradução, uma das subcompetências da CT (PACTE, 2003). Para cada um desses fatores, as afirmativas formuladas refletem duas formas opostas de se pensar a tradução: dinâmica e estática. A perspectiva dinâmica envolve uma visão da tradução como atividade textual, interpretativa e funcionalista; a perspectiva estática, por sua vez, enseja uma visão literal, com ênfase na equivalência semântica (PACTE, 2017a).

Após a aplicação do formulário em testes piloto, PACTE (2017a) propõe algumas alterações para essa ferramenta e apresenta dois indicadores a serem quantificados a partir dos resultados do questionário e que servem para medir o conhecimento sobre tradução dos participantes. O primeiro é o Índice Dinâmico do Conhecimento sobre Tradução (IDCT), que afere se o conhecimento implícito sobre tradução do respondente é mais dinâmico ou mais estático e é medido por uma escala que vai de menos um (-1) a um (1) (PACTE, 2017a); o segundo é o Coeficiente de Coerência do Conhecimento sobre Tradução (CCCT), que mede se o conceito dos fatores envolvidos na tradução é consistentemente dinâmico ou estático e é aferido por uma escala que vai de zero (0) a um (1) (PACTE, 2017a).

Outra alteração proposta foi a seleção de cinco pares contrastivos de afirmativas, como meio de otimização e facilitação das análises (PACTE, 2017a). Esses cinco pares são conceitualmente opostos, isto é, uma afirmativa implica uma concepção dinâmica e a outra estática, e foram os pares que apresentaram diferenças mais marcantes nas opiniões dos participantes do teste piloto realizado por PACTE (2017a).

Para o cálculo dos dois indicadores, IDCT e CCCT, às respostas dadas a cada afirmativa dos itens dos pares I, II, III, IV e IV, foi conferida a seguinte pontuação: concordo completamente, 4; concordo, 3; discordo, 2; e discordo completamente, 1.

Para o cálculo do IDCT, uma pontuação foi dada às respostas para cada item dos cinco pares selecionados previamente, conforme a indicação do parágrafo anterior. Posteriormente, de acordo com essa pontuação, um valor dinâmico foi conferido a cada um dos pares, conforme a Tabela 1 a seguir, adaptada com base em PACTE (2017a).

Tabela 1 – Pontuação para o cálculo do Índice Dinâmico do Conhecimento sobre Tradução

Pontos (itens dinâmicos); Pontos (itens estáticos)	Valor dinâmico
4; 4 / 4; 3 / 3; 4 / 3; 3 / 2; 2 / 2; 1 / 1; 2 / 1; 1	0
4; 2 / 3; 2	0,5
4; 1 / 3; 1	1
2; 4 / 2; 3	-0,5
1; 4 / 1; 3	-1

Fonte: PACTE, 2017a, p. 141, tradução nossa.

Nota: dados trabalhados pelo autor.

Utilizando a metodologia proposta por PACTE (2017a), foi feito o cálculo dos IDCTs e dos CCCTs a partir das respostas fornecidas pelos participantes do presente estudo, a fim de verificar o tipo de perspectiva de tradução que eles possuem. Obtidos os valores dinâmicos de cada par de itens, para cada participante, foi calculada a média dos valores dinâmicos dos cinco pares de itens e gerada a Tabela 2, a seguir, que apresenta os IDCTs dos 19 participantes.

Tabela 2 – Índice Dinâmico do Conhecimento sobre Tradução dos participantes

Participantes	Grupo	IDCT
Célia	FT	0,40
Clara	FT	0,30
Diana	FT	0,20
Helga	FT	-0,20
Selma	FT	0,00
Alice	NFT	-0,10
Fábio	NFT	0,10
Geiza	NFT	0,00
Joana	NFT	0,30
Nádia	NFT	-0,10
Paulo	NFT	0,00
Zilda	NFT	0,20
Ivana	BLP	0,20
Karen	BLP	0,10
Laísa	BLP	0,10
Meire	BLP	0,50
Tiago	BLP	0,10
Tânia	EstT	-0,20
Vitor	ExT	0,30

Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme os resultados apresentados nessa tabela, os participantes com os maiores IDCTs são: Meire, 0,50; Célia, 0,40; Clara, Joana e Vitor, 0,30. Em oposição a esses, aparecem Alice e Nádia, ambas com -0,10, e Helga e Tânia, com -0,20. Análises mais aprofundadas sobre os resultados obtidos por meio do questionário de conhecimento sobre tradução foram realizadas na seção 4.2.1.

Para o cálculo do CCCT, usamos, novamente, a pontuação de cada resposta dada às afirmativas dos cinco pares, como segue: concordo completamente, 4; concordo, 3; discordo, 2; e discordo completamente, 1. A pontuação obtida nos pares foi utilizada para verificar em qual das três classificações do conceito de tradução — dinâmica (D); estática (E); ou dinâmica/estática (D/E), isto é, ambivalente — as respostas de cada par, por participante, se enquadravam. Apresentamos a seguir a Tabela 3, adaptada a partir de PACTE (2017a), contendo as possíveis respostas aos pares I, II, III, IV e V e suas respectivas classificações.

Tabela 3 – Classificações do conceito de tradução

Pontos (itens dinâmicos); Pontos (itens estáticos)	Classificações
4; 4 / 4; 3 / 3; 4 / 3; 3 / 2; 2 / 2; 1 / 1; 2 / 1; 1	Dinâmica/estática (D/E)
4; 2 / 3; 2 / 4; 1 / 3; 1	Dinâmica (D)
2; 4 / 2; 3 / 1; 4 / 1; 3	Estática (E)

Fonte: PACTE, 2017a, p.142, tradução nossa.

Nota: dados trabalhados pelo autor.

Na continuidade do cálculo do CCCT, são verificados os totais obtidos para as classificações D e E. A classificação D/E confere um ponto para a classificação D e um ponto para a classificação E. Por par, para cada participante, são obtidos um total de respostas D e um total de respostas E. A maior soma (D ou E) é subtraída da menor (D ou E).

Propomos um exemplo para que fique mais clara a explicação do cálculo. Suponhamos que o participante X obteve a seguinte classificação: par I = D, par II = D, par III = D, par IV = D/E, par V = D/E. Assim, ele terá um total de 5 Ds e de 2 Es; sua pontuação final será, portanto, igual a 3, já que $5 - 2 = 3$. De acordo com a pontuação final, ao 3 obtido pelo participante hipotético X, por exemplo, é atribuído um dos seguintes CCCTs: 5 ou 4 = coeficiente de coerência 1 (totalmente consistente); 3 ou 2 = coeficiente de coerência 0,5 (consistência intermediária); 1 ou 0 = coeficiente de coerência 0 (totalmente inconsistente).

A seguir, na Tabela 4, apresentamos os resultados dos CCCTs dos participantes do nosso experimento.

Tabela 4 – Coeficiente de Coerência do Conhecimento sobre Tradução dos participantes

Participantes	Grupo	CCCT
Célia	FT	Consistência intermediária
Clara	FT	Consistência intermediária
Diana	FT	Totalmente inconsistente
Helga	FT	Totalmente inconsistente
Selma	FT	Totalmente inconsistente
Alice	NFT	Totalmente inconsistente
Fábio	NFT	Consistência intermediária
Geiza	NFT	Totalmente inconsistente
Joana	NFT	Consistência intermediária
Nádia	NFT	Totalmente inconsistente
Paulo	NFT	Totalmente inconsistente
Zilda	NFT	Totalmente inconsistente
Ivana	BLP	Consistência intermediária
Karen	BLP	Totalmente inconsistente
Laísa	BLP	Totalmente inconsistente
Meire	BLP	Consistência intermediária
Tiago	BLP	Totalmente inconsistente
Tânia	EstT	Consistência intermediária
Vitor	ExT	Consistência intermediária

Fonte: elaborada pelo autor.

Célia e Clara apresentam o maior CCCT (consistência intermediária) entre as participantes do grupo FT. Dois participantes do grupo NFT, Fábio e Joana, apresentam um CCCT de consistência intermediária. Entre os participantes do grupo BLP, Ivana e Meire apresentam um CCCT de consistência intermediária. Tânia, estudante de Tradução, e Vitor, ex-tradutor, possuem também um CCCT de consistência intermediária. Os demais participantes, 11 entre o total de 19, apresentam CCCTs totalmente inconsistentes.

4.1.3 Esforço cognitivo

Os resultados de fixações foram obtidos por meio dos dados fornecidos pelos rastreadores oculares Tobii TX300 e Tobii T60 e foram utilizados para investigar o dispêndio de esforço cognitivo na tarefa de tradução da Libras para o português realizada pelos participantes desta pesquisa.

Como destaca Fonseca (2016), que também analisou medidas de dispêndio de esforço cognitivo provenientes dos resultados de rastreamento ocular em sua pesquisa, é necessária, para a garantia de confiabilidade desses dados, a realização de uma análise de qualidade. A autora destaca que essa análise se faz precisa uma vez que pode haver “[...] falha no rastreamento ocular e fixações e sacadas não serem registradas, o que faz com que a quantidade de fixações e de sacadas não seja adequada [...]” (FONSECA, 2016, p. 74).

Em sua pesquisa, Fonseca (2016) alerta que diversas pesquisas que utilizam resultados de rastreamento têm se baseado na porcentagem fornecida pelo rastreador ocular para a conferência da qualidade dos dados. No entanto, essa porcentagem fornecida pode ser imprecisa. Assim, a autora sugere, com base em metodologia de Hvelplund (2014), um processo de verificação da qualidade dos resultados do rastreamento ocular.

Para a verificação da qualidade dos dados, é gerada com o programa Tobii Studio, para cada participante, uma planilha de Excel com os dados brutos referentes ao rastreamento daquele participante na tarefa de tradução, para posteriormente aplicar a metodologia proposta por Hvelplund (2014), que consiste em utilizar três métodos. O primeiro é a duração média das fixações (*average fixation duration*); o segundo é o tempo de fixação na tela (*gaze time on screen*), e o terceiro é a porcentagem de fixações na amostra de movimentos oculares (*gaze sample to fixation percentage*).

Após aplicar a metodologia desenvolvida pelo autor, os dados de rastreamento ocular dos participantes deste estudo que não atenderam a dois ou três desses indicadores descritos acima (*average fixation duration*, *gaze time on screen* e *gaze sample to fixation percentage*), conforme também utilizado por Fonseca (2016), foram excluídos das análises de esforço cognitivo. Assim, foram excluídos de nossa análise Alice e Fábio. Os resultados de rastreamento ocular de Geiza também não foram apresentados, uma vez que a participante decidiu não finalizar sua tarefa de tradução.

Na Tabela 5 a seguir, são apresentados os resultados de dispêndio de esforço cognitivo de 16 participantes do experimento. A tabela mostra o esforço cognitivo despendido pelos participantes na leitura e compreensão do TF — vídeo em Libras — e no TA — texto traduzido em português escrito. As medidas apresentadas são as de DMF, em milissegundos (ms), o NF e o TTF, em segundos (s).

Tabela 5 – Esforço cognitivo dos participantes

Participantes (grupo)	TF			TA		
	DMF (ms)	NF	TTF (s)	DMF (ms)	NF	TTF (s)
Célia (FT)	489	972	475,357	255	2.938	749,218
Clara (FT)	410	1.109	454,881	281	788	221,832
Diana (FT)	490	2.030	995,581	255	4.244	1083,406
Helga (FT)	568	997	567,010	274	2.734	751,748
Selma (FT)	546	756	413,357	339	1.907	647,523
Joana (NFT)	371	1.045	388,021	256	1.275	326,470
Nádia (NFT)	467	1.811	846,588	304	3.388	1032,564
Paulo (NFT)	408	647	264,056	265	1.210	321,048
Zilda (NFT)	450	1.053	474,001	293	3.199	939,229
Ivana (BLP)	469	1.357	637,305	256	985	252,194
Karen (BLP)	374	1.019	382,018	259	573	148,684
Laísa (BLP)	368	1.008	371,438	268	453	121,592
Meire (BLP)	409	1.227	502,714	292	1.973	577,055
Tiago (BLP)	819	767	628,756	441	300	132,319
Tânia (EstT)	703	978	688,280	341	2.789	952,078
Vitor (ExT)	387	552	213,695	240	1.520	377,575
<i>Médias</i>	<i>483</i>	<i>1.083</i>	<i>518,941</i>	<i>289</i>	<i>1.892</i>	<i>539,658</i>

Fonte: elaborada pelo autor.

Observamos nessa tabela que a média da DMF no TF (483 ms) foi mais elevada do que a mesma medida no TA (289 ms). Para a medida de NF, houve uma maior incidência de fixações no TA (1.892), em comparação com o TF (1.083). Para a última medida, TTF, foi possível verificar uma média maior para o TA (539,658 s) do que para o TF (518,941 s).

Apresentamos brevemente uma visão panorâmica dos resultados das médias das três medidas de dispêndio de esforço cognitivo. Posteriormente, na seção de análises, esses resultados foram retomados em profundidade, para que pudéssemos realizar a triangulação desses com os demais resultados.

4.1.4 Nível de satisfação

Os resultados apresentados a seguir foram obtidos por meio do questionário de satisfação. Ele foi elaborado com o intuito de que obtivéssemos dos participantes o seu nível de satisfação com a tradução realizada e a sua avaliação em relação ao provável nível de satisfação do público-alvo do TA. Além disso, esse questionário permitiu que observássemos, de forma mais detalhada, como os participantes avaliaram as dificuldades da tarefa tradutória e seu próprio desempenho.

No Quadro 2, a seguir, são reproduzidas as respostas às perguntas um (Qual o seu nível de satisfação com a tradução que você acabou de realizar?) e dois (Qual será o provável nível de satisfação do leitor da sua tradução?) do questionário de satisfação. Os resultados de

satisfação de Geiza não foram apresentados, pois a participante não respondeu ao questionário de satisfação.

Quadro 2 – Satisfação dos participantes com a tradução e provável nível de satisfação do público-alvo

Participantes (grupo)	Satisfação com a tradução	Provável nível de satisfação do público-alvo
Célia (FT)	Nem insatisfeito nem satisfeito	Satisfeito
Clara (FT)	Satisfeito	Satisfeito
Diana (FT)	Insatisfeito	Insatisfeito
Helga (FT)	Satisfeito	Satisfeito
Selma (FT)	Nem insatisfeito nem satisfeito	Satisfeito
Alice (NFT)	Nem insatisfeito nem satisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito
Fábio (NFT)	Satisfeito	Satisfeito
Joana (NFT)	Insatisfeito	Insatisfeito
Nádia (NFT)	Nem insatisfeito nem satisfeito	Satisfeito
Paulo (NFT)	Satisfeito	Satisfeito
Zilda (NFT)	Insatisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito
Ivana (BLP)	Insatisfeito	Insatisfeito
Karen (BLP)	Insatisfeito	Insatisfeito
Laísa (BLP)	Muito insatisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito
Meire (BLP)	Satisfeito	Satisfeito
Tiago (BLP)	Muito insatisfeito	Muito insatisfeito
Tânia (EstT)	Satisfeito	Satisfeito
Vitor (Ext)	Nem insatisfeito nem satisfeito	Insatisfeito

Fonte: elaborado pelo autor.

Observamos que os únicos participantes que demonstraram satisfação com a sua tradução e que acreditavam que o público-alvo dela estaria também satisfeito foram Clara, Fábio, Helga, Meire, Paulo e Tânia. Outros participantes demonstraram um alto nível de insatisfação nos dois casos, como Tiago, Diana, Ivana, Joana e Karen. Há ainda aqueles que indicaram haver algum nível de satisfação com a sua própria tradução e com o provável nível de satisfação do público-alvo, como Alice, Célia, Selma e Nádia, que apresentaram níveis intermediários de satisfação.

Apresentados os resultados nesta e nas seções anteriores, prosseguimos agora à seção 4.2. Nela, foram analisados os resultados apresentados na seção 4.1, os quais foram triangulados entre si e com outros resultados, ainda não apresentados nas seções anteriores, obtidos por meio dos questionários de perfil e de satisfação e por meio dos protocolos verbais retrospectivos semiguizados, a partir dos quais pretendíamos observar também, e principalmente, os indícios de metarrepresentação dos participantes.

4.2 Análise dos resultados

Apresentados, nas seções anteriores, os resultados obtidos por meio do questionário de perfil, do questionário de conhecimento sobre tradução, do rastreador ocular e do questionário de satisfação, prosseguimos, nesta seção, à análise e às discussões desses resultados. Essas, juntamente com os indícios de metarrepresentação fornecidos nos protocolos verbais retrospectivos semiguizados, possibilitaram-nos testar as hipóteses e responder às perguntas de pesquisa.

Para as análises dos resultados, retomamos as hipóteses apresentadas na Introdução e a listagem dos participantes da nossa pesquisa e seus respectivos perfis. Conforme nossa hipótese teórica, (i) as participantes do grupo FT devem ser aquelas que possuem uma CT mais desenvolvida e, portanto, (ii) uma perspectiva de tradução mais dinâmica (PACTE, 2017a), (iii) um menor esforço cognitivo no TF e no TA durante o processo tradutório; (iv) uma maior capacidade de metarrepresentação (GUTT, 2004; CARVALHO NETO, 2010); e (v) um maior nível de satisfação com a tradução realizada e a percepção de um provável maior nível de satisfação do público-alvo com TA.

Retomamos a seguir os nomes fictícios e os perfis dos participantes cujos dados foram coletados entre abril e junho de 2018 no Laboratório Experimental de Tradução, da Universidade Federal de Minas Gerais, e no Laboratório Experimental de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto. Participantes TILS formadas em Tradução (FT): Célia, Clara, Diana, Helga e Selma; participantes TILS não formados em Tradução (NFT): Alice, Fábio, Geiza, Joana, Nádia, Paulo e Zilda; participantes bilíngues em Libras-português (BLP): Ivana, Karen, Laísa, Meire, Tiago; participante estudante de Tradução (EstT): Tânia; e participante ex-tradutor (ExT): Vitor.

Alguns desses participantes não foram incluídos nas análises devido a diferentes motivos, conforme já destacado. Alguns dos motivos já foram explicitados, outros são devidamente explicitados posteriormente nesta seção.

A seguir, os resultados do questionário de conhecimento sobre tradução, do rastreamento ocular e do questionário de satisfação apresentados anteriormente foram retomados em quadros e tabelas já apresentados nas seções anteriores. O nosso intuito foi de facilitar a leitura e a compreensão das análises apresentadas, sem a necessidade de retornar às seções em que os resultados foram apresentados previamente.

4.2.1 Conhecimento sobre tradução

A partir da Tabela 6, a seguir, podemos observar que, quanto ao conhecimento implícito sobre tradução dos participantes, quatro deles apresentaram um IDCT menor que zero — Alice e Nádia, -0,10; Helga e Tânia, -0,20 — e três apresentaram um IDCT igual a 0,00 — Geiza, Paulo e Selma. Assim, 12 participantes apresentaram uma tendência a um IDCT mais dinâmico por terem obtido um índice acima de zero (PACTE, 2017a).

Tabela 6 – Índice Dinâmico do Conhecimento sobre Tradução dos participantes

Participantes (grupo)	IDCT
Meire (BLP)	0,50
Célia (FT)	0,40
Clara (FT) , Joana (NFT), Vitor (ExT)	0,30
Diana (FT) , Ivana (BLP), Zilda (NFT)	0,20
Fábio (NFT), Karen (BLP), Laísa (BLP), Tiago (BLP)	0,10
Geiza (NFT), Paulo (NFT), Selma (FT)	0,00
Alice (NFT), Nádia (NFT)	-0,10
Helga (FT) , Tânia (EstT)	-0,20

Fonte: elaborada pelo autor.

Meire, do grupo BLP, é a participante com o IDCT mais alto (0,50) entre todos os participantes de todos os grupos. PACTE (2017a) relata que valores iguais a esse e/ou superiores foram apresentados por seis dos 35 participantes do grupo de tradutores e por um dos 24 participantes do grupo de professores. Apesar de Meire não ser TILS e nunca ter atuado como TILS formalmente, ela possui formação em Linguística, no doutorado, e em Letras, na graduação. Além disso, leciona Libras há sete anos. Acreditamos que seu alto nível de IDCT possa ser motivado por sua formação em Letras e Linguística e por sua atuação profissional como professora, uma vez que a participante não possui experiência nem formação em Tradução e não tem o hábito de leitura de textos acadêmicos sobre Tradução.

As participantes com o IDCT mais baixo são Helga e Tânia, ambas com -0,20. Helga é formada em Tradução, mas não possui formação complementar nessa área. Ela tem 11 anos de experiência como TILS e se considera com o nível bilíngue de proficiência em Libras, informa que sabe a língua há 22 anos, além de possuir certificação do ProLibras. Ela já atuou como professora de Libras e de Tradução. Tânia, por sua vez, é EstT, possui formação em Letras e especialização em docência e tradução e interpretação de Libras. Como formação complementar, a participante informa ter feito um curso de técnicas de tradução; considera seu nível de proficiência em Libras como profissional limitada e não é certificada pelo ProLibras. Tânia é a participante que sabe Libras há mais tempo, 27 anos, e atuou por nove anos como

TILS, atividade que já não exercia mais quando respondeu ao questionário de perfil. Informou ainda que atua, eventualmente, como professora de Libras.

Entre as participantes do grupo FT, Célia, Clara e Diana apresentaram um IDCT alto, respectivamente, 0,40, 0,30 e 0,20, indicativo de uma perspectiva de tradução mais dinâmica e em sintonia com os resultados obtidos por tradutores investigados por PACTE (2017a). Helga e Selma apresentaram IDCTs mais baixos, -0,20 e 0,00, sendo o de Helga negativo, indicativo de uma perspectiva de tradução mais estática.

Destacam-se assim, nesse grupo FT, as participantes Célia e Clara: a primeira, por ter apresentado o maior valor de IDCT (0,40) do grupo; e a segunda, por ter apresentado o segundo valor mais alto de IDCT do grupo (0,30). Conforme os resultados da Tabela 6, outros dois participantes, Joana e Vitor, respectivamente dos grupos NFT e ExT, apresentaram o mesmo IDCT de Clara, ocupando, portanto, a terceira posição entre os IDCTs mais altos. Além da graduação em Tradução e da especialização em Libras, Célia e Clara possuem formação complementar em Tradução e têm sete e dez anos, respectivamente, de atuação como TILS; consideram-se com proficiência profissional plena em Libras; e são certificadas pelo ProLibras. Diana — que apresenta o mesmo valor de IDCT de Ivana e Zilda — não possui especialização em Libras ou Tradução nem formação complementar em Tradução, atua como TILS há 11 anos, considera sua proficiência como profissional, possui certificado do ProLibras e, entre todas as participantes do grupo FT, é a que lê textos sobre Tradução com menos frequência, afirmando que o faz raramente.

Foi possível verificar que 12 do total de 19 participantes possuem um IDCT acima de zero e que apenas sete têm um IDCT menor ou igual a zero, apresentando, portanto, uma perspectiva de tradução mais estática. Destacamos que, das cinco participantes FT, duas possuem um IDCT menor ou igual a zero; dos sete participantes NFT, quatro possuem IDCT menor ou igual a zero; entre os cinco participantes BLP, nenhum possui IDCT menor ou igual a zero; a participante EstT, Tânia, e o participante ExT, Vitor, apresentam um IDCT de -0,20 e de 0,30, respectivamente.

Outro indicador analisado em nossa pesquisa é o CCCT dos participantes, que pode ser observado no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Coeficiente de Coerência do Conhecimento sobre Tradução dos participantes

Participantes (grupo)	CCCT
Célia (FT), Clara (FT), Fábio (NFT), Ivana (BLP), Joana (NFT), Meire (BLP), Tânia (EstT), Vitor (ExT)	Consistência intermediária
Alice (NFT), Diana (FT), Geiza (NFT), Helga (FT), Karen (BLP), Laísa (BLP), Nádia (NFT), Paulo (NFT), Selma (FT), Tiago (BLP), Zilda (NFT)	Totalmente inconsistente

Fonte: elaborada pelo autor.

Entre os 19 participantes deste estudo, nenhum alcançou um CCCT máximo, ou seja, nenhum participante apresentou um CCCT totalmente consistente. Nos resultados descritos por PACTE (2017a), somente quatro dos 35 tradutores apresentaram um CCCT totalmente consistente, e nenhum dos professores apresentou esse mesmo coeficiente.

Conforme relatado no Quadro 3, 11 participantes apresentaram um CCCT totalmente inconsistente e oito, uma consistência intermediária. Entre as cinco participantes FT, duas (Célia e Clara) exibiram um CCCT de consistência intermediária, e três (Diana, Helga e Selma), um CCCT totalmente inconsistente. Dos sete participantes NFT, cinco (Alice, Geiza, Nádia, Paulo e Zilda) mostraram um CCCT totalmente inconsistente, e dois (Fábio e Joana), consistência intermediária. Entre os participantes do grupo BLP, a maioria apresentou CCCTs totalmente inconsistentes (Karen, Laísa e Tiago), e Ivana e Meire, uma consistência intermediária. Os participantes Tânia e Vitor, dos grupos EstT e ExT, respectivamente, apresentaram um CCCT de consistência intermediária.

Ao correlacionar os resultados de CCCT com os de IDCT, constatamos que os participantes com o IDCT mais dinâmico, ou seja, aqueles acima de zero, conforme a Tabela 6 apresentada anteriormente, Meire, Célia, Clara, Joana, Vitor, Ivana e Fábio, possuem um CCCT de consistência intermediária. Destacamos que todos os participantes com um IDCT acima de 0,30 (Meire, Célia, Clara, Joana e Vitor) mostraram um CCCT de consistência intermediária: uma era do grupo BLP (Meire, com o IDCT mais alto de todos os participantes), duas delas do grupo FT (Célia, segundo IDCT mais alto e Clara, terceiro), uma do grupo NFT (Joana, terceiro IDCT mais alto), e um era o único participantes do grupo ExT (Vitor, também com o terceiro IDCT mais alto). Os participantes Diana, Zilda, Karen, Laísa e Tiago, que também apresentaram um IDCT mais dinâmico, exibiram um CCCT totalmente inconsistente.

Dos sete participantes com IDCT mais estático, ou seja, menor ou igual a zero, Geiza, Paulo, Selma, Alice, Nádia e Helga têm um CCCT totalmente inconsistente. Somente Tânia apresenta um CCCT de consistência intermediária.

Com as análises apresentadas anteriormente, pudemos concluir que, dos 12 participantes com um IDCT acima de zero, mais dinâmico, sete possuem um CCCT de consistência

intermediária. Desses sete, duas eram do grupo FT (Célia e Clara), dois do grupo NFT (Fábio e Joana), dois do grupo BLP (Ivana e Meire), e um era ExT (Vitor).

Finalizadas as análises dos resultados obtidos por meio do questionário de conhecimento sobre tradução, partimos para a próxima seção, 4.2.2, na qual são discutidos os resultados obtidos por meio de rastreamento ocular, que nos forneceram informações acerca do esforço cognitivo despendido pelos participantes durante a execução da tarefa experimental de tradução.

4.2.2 Esforço cognitivo

Os resultados das medidas de fixação (DMF, NF e TTF), obtidos com o uso do rastreador ocular durante a realização da tarefa de tradução, foram analisados como indicadores de esforço cognitivo dos participantes ao lerem o TF — um vídeo em Libras — e ao produzirem o TA — um texto escrito em português.

Autores como Pavlović e Jensen (2009) e Hvelplund (2014) destacam que a DMF e o TTF — duas das três medidas de fixação analisadas neste estudo —, obtidas a partir do enfoque dos participantes em determinadas áreas da tela em que se realiza o experimento de tradução, são indicadores do esforço cognitivo desses participantes. Ademais, o enfoque dos participantes no TF indica que há processamento (como leitura e compreensão) desse texto, no nosso caso, um vídeo em Libras; da mesma forma, para o TA, a atenção se volta para essa área quando há processamento (como produção e revisão) desse texto (PAVLOVIĆ; JENSEN, 2009).

Assim, de forma geral e conforme a Tabela 5, disponível na seção 4.1.3, observamos que a média das DMFs no TF (483 ms) foi maior que a média das DMFs no TA (289 ms). As médias do NF e do TTF, por sua vez, foram maiores para o TA (NF = 1.892 e TTF = 539,658 s) do que para o TF (NF = 1.083 e TTF = 518,941 s). Os resultados individuais e por grupos foram analisados posteriormente.

A seguir, discutimos acerca das médias encontradas em nossa pesquisa para as medidas de DMF, NF e TTF.

Uma primeira observação acerca desses resultados de DMF é o fato de que, em estudos anteriores que analisam esse indicador de esforço cognitivo, as médias de DMF no TF foram menores que as encontradas no presente estudo. Um exemplo é a média da DMF na tradução para dublagem na pesquisa conduzida por Hvelplund (2017a), na qual, para o TF e para o TA, as médias das DMFs foram de, respectivamente, 208 ms e 290 ms. No estudo de Jakobsen e Jensen (2008), em que os autores analisam o comportamento do olhar em quatro diferentes

tarefas (leitura para compreensão, leitura de preparação para traduzir, leitura concomitante a uma interpretação simultânea do texto lido e leitura enquanto se digita um TA), a média da DMF foi menor no TF (218 ms) do que no TA (259 ms), durante a realização dessa última tarefa. Por último, em pesquisa que verifica os diferentes tipos de leitura realizados durante uma tradução, Hvelplund (2017b) contabiliza que a média das DMFs no TF foi de 256 ms e que no TA foi de 432 ms.

Diferentemente do que foi constatado por Jakobsen e Jensen (2008) e por Hvelplund (2017a, 2017b), em pares linguísticos que envolvem línguas vocais-auditivas, nossos resultados indicaram que a média da DMF no TF (483 ms) foi maior que no TA (289 ms). Hvelplund (2017a) afirma que, na tradução para dublagem, cujo desenho experimental apresenta um vídeo de apoio para a realização da tarefa, o TA foi o texto que mais demandou esforço cognitivo para os participantes investigados. Nessa pesquisa, os valores da DMF foram de 285 ms no vídeo (com mesmo conteúdo do TF escrito) (HVELPLUND, 2017a).

Apesar de a DMF ser um indicador de esforço cognitivo — representando o nível de esforço relativo, por ser uma média —, não podemos afirmar com certeza que, pelo fato de ter havido uma maior DMF no TF em nossos resultados, houve um maior dispêndio de esforço cognitivo por parte dos participantes nessa área de interesse, e não no TA. Essa afirmativa — sobre em qual texto, TF ou TA, houve maior dispêndio desse esforço — só seria consistente se as três medidas obtidas por meio dos dados de rastreamento ocular convergissem, ou seja, tanto DMF, quanto NF e TTF fossem maiores para o TF em comparação com o TA. Como houve divergência em relação a essas medidas na comparação das duas áreas de interesse destacadas (TF e TA), então constatamos que teria sido necessário controlar o efeito da modalidade gestual-visual sobre o esforço elevado, observado por meio dos valores de DMF, na leitura do TF. Como esse impacto não foi considerado no nosso desenho experimental, não tendo sido devidamente controlado, serão necessários estudos futuros para mensurar com precisão a sua influência sobre a composição do esforço cognitivo inferido a partir dos dados de rastreamento ocular. Tal dispersão de resultados e, conseqüentemente, impossibilidade de corroboração da hipótese de dispêndio de esforço cognitivo se observa já que, para outra importante medida de esforço cognitivo, o tempo total das fixações, que representa o nível de esforço geral, o TA foi a área de interesse com mais incidência temporal de fixações dos participantes. Desse modo, não teríamos, por enquanto, pelas limitações de nosso desenho experimental, como afirmar qual área de interesse da tarefa tradutória — o TF ou o TA — demandou mais esforço dos participantes, motivados grandemente pelo caráter intermodal do par linguístico de nossa pesquisa. Além disso, não temos como afirmar categoricamente qual das medidas de

rastreamento ocular utilizadas em nossa pesquisa teve predominância sobre a outra para a definição da área de interesse com maior dispêndio de esforço cognitivo.

Parece-nos que tanto o caráter intermodal — Libras, língua de modalidade gestual-visual e português, língua de modalidade vocal-auditiva — do par linguístico da tarefa tradutória proposta em nosso experimento, quanto o registro em que se encontra o TF — um vídeo — desempenham um papel crucial para a elevada medida de DMF no TF. Autores como Padden (2000), Rodrigues (2013), Ferreira (2010) e Meier (2004) fornecem subsídios para a elaboração de possíveis justificativas para essa elevada média de DMF para o TF. Além deles, Rodrigues (2018a) defende que a modalidade do par linguístico impacta também na competência tradutória, no desempenho dos TILS e, assim, acrescentamos, no processo tradutório.

Com relação às diferenças que podem ser constatadas a partir das modalidades vocal-auditiva e gestual-visual, Padden (2000) afirma que as línguas de modalidade gestual-visual, além dos sinais, são formadas também por expressões faciais e movimentos corporais que desempenham diversas funções gramaticais, o que, em comparação às línguas vocais-auditivas, faz com que uma única unidade gramatical em língua de sinais incorpore diversas informações. Conseqüentemente, isso afeta diretamente o processo de interpretação simultânea (PADDEN, 2000) e a tradução da Libras para o português escrito. A autora ainda ressalta que, para se traduzir um sinal de uma língua gestual-visual, pode ser necessária mais de uma palavra, o que confirma esse caráter de adensamento de informações dos sinais (PADDEN, 2000).

Além disso, ao analisar uma afirmação de Ferreira (2010), Rodrigues (2013) conclui que as línguas gestuais-visuais são menos lineares que as línguas vocais-auditivas. Ferreira (2010, p. 29) salienta uma das diferenças entre essas duas modalidades de línguas: um sequenciamento linear na fala, no caso das línguas vocais-auditivas, “[...] e a simultaneidade dos parâmetros na constituição dos sinais, assim como a simultaneidade de sinais na formação de várias orações das línguas de sinais.” Rodrigues (2013, p. 47) acrescenta que, nas línguas vocais-auditivas, “[...] as relações temporais e espaciais são bem mais lineares. Já nas línguas de sinais essas relações possuem características quadridimensionais.” Essa noção de quadridimensionalidade é explicitada por Meier (2004) como a forma pela qual as línguas gestuais-visuais são transmitidas por meio de características multidimensionais, ou seja, a forma de articulação — as mãos, as expressões faciais e o corpo — e a de recepção — os olhos — dessa modalidade de língua dependem das quatro dimensões de espaço e de tempo para se realizar.

As afirmativas de Padden (2000), Rodrigues (2013), Ferreira (2010) e Meier (2004) parecem-nos argumentações plausíveis para justificar uma maior DMF no TF de nosso experimento. Uma maior densidade semântica em cada sinal, como afirma Padden (2010), uma simultaneidade mais destacada, em comparação às línguas vocais-auditivas, na organização sintática das línguas gestuais-visuais, como proposto por Ferreira (2010), e uma organização no espaço e no tempo de forma diferente das línguas vocais-auditivas, em consonância ao formulado por Meier (2004) e Rodrigues (2013), podem ser motivadores de um maior dispêndio de esforço cognitivo na leitura e compreensão do TF.

Além dos argumentos desses autores, Hvelplund (2017a, p. 120), ao explicar a elevada DMF (285 ms) para o vídeo que contém o TF como material de apoio para participantes na sua pesquisa de tradução para a dublagem, destaca:

as fixações durante o processamento do vídeo são longas e quase tão longas quanto aquelas do processamento do TA. Uma explicação tentadora para as fixações relativamente longas é que o processamento de vídeos envolve uma combinação e coordenação complexa de informações visuais e auditivas²³ com uma representação de significados do TF e, possivelmente também, uma representação preliminar da mensagem do TF na língua-alvo.²⁴

Embora os estudos de Rahman, Pellerin e Houzet (2014), Emmorey, Thompson e Colvin (2009) e de Wehrmeyer (2014) não estejam vinculados aos ETs, eles contribuem para as nossas discussões, ao analisarem os resultados oriundos de rastreamento ocular. Rahman, Pellerin e Houzet (2014), em uma pesquisa que investiga as fixações de participantes em experimentos com vídeos com presença ou não de rostos, asseveram que rostos em vídeos atraem a atenção do olhar das pessoas que assistem a eles. Os autores apresentam os resultados para a média das DMFs para trechos de vídeos com faces (417 ms) e para trechos sem faces (298 ms). Rahman, Pellerin e Houzet (2014) acrescentam que os trechos com faces analisados não possuíam estímulo auditivo e que parece haver, também, por isso, uma maior concentração do olhar dos participantes diretamente nas faces que aparecem nos vídeos, objetivando a obtenção do máximo de informações possível dos rostos. Desse modo, esses autores também

²³ Em nosso TF, vídeo em Libras, não houve nenhum tipo de informação auditiva. O vídeo apresentava informações textuais sinalizadas em Libras. No entanto, acreditamos na diferença de processamento entre um texto escrito em uma língua vocal-auditiva e um texto sinalizado em uma língua gestual-visual e, por isso, reiteramos a validade do excerto apresentado.

²⁴ “Fixations during film processing are also quite long and nearly as long as those during TT processing. A tempting explanation for the relatively long fixations is that film processing involves the complex combination and coordination of aural and visual information with an ST meaning representation and possibly also a preliminary representation of the ST message in the TL.”

fornecem informações que podem explicar as médias elevadas de DMF encontradas no presente estudo. Acredita-se que a DMF em vídeos com faces é maior que em vídeos sem esses estímulos porque os vídeos com faces proporcionam mais informações visuais a serem processadas (RAHMAN; PELLERIN; HOUZET, 2014), as quais possivelmente estão relacionadas aos aspectos pragmáticos da linguagem corporal e envolvem marcas de intenção e emoção dos respectivos emissores.

Em pesquisa que se dedicou à investigação da Língua de Sinais Americana, Emmorey, Thompson e Colvin (2009) analisaram os movimentos oculares de surdos nativos e aprendizes dessa língua assistindo a duas histórias sinalizadas. Emmorey, Thompson e Colvin (2009) identificaram que o foco de atenção dos dois grupos foi a face do(a) sinalizante. Para as autoras, isso ocorre porque a percepção dos sinais passa por identificação de informações visuais imprevisíveis e a fixação do olhar na face da pessoa que sinaliza permite, além da compreensão de informações gramaticais fornecidas pelas expressões faciais, a obtenção de informações advindas das mãos do(a) sinalizante pela visão periférica daquele que recebe as informações.

Wehrmeyer (2014), em pesquisa que analisou resultados de rastreamento ocular de telespectadores surdos e ouvintes de telejornais com presença de intérpretes na África do Sul, identificou, assim como Emmorey, Thompson e Colvin (2009), que houve um maior foco de atenção para os participantes surdos no rosto do intérprete de Língua de Sinais Sul-africana.

Por último, destacamos o fato de que, pelo motivo de o vídeo em Libras (TF) não estar disponível na tela de uma só vez, em sua totalidade, como em pesquisas em que os TF e TA são textos escritos de línguas vocais-auditivas, faz-se necessário que os participantes apliquem um esforço mecânico para retomar uma parte já assistida, utilizando os comandos do reprodutor de vídeos do computador. Isso pode influenciar o nível de esforço cognitivo, uma vez que há um dispêndio de esforço adicional quando se tenta localizar e compreender o trecho retornado e produzir um texto-alvo.

Acreditamos que os resultados e as justificativas apresentados anteriormente sejam alguns dos possíveis motivos para as altas médias de DMF encontradas nos resultados desta pesquisa. Certamente, as justificativas poderiam ser abordadas sob outras perspectivas e confirmadas com outros estudos, mas, dado o escopo da nossa pesquisa, acreditamos que os argumentos selecionados, consistentes com a literatura sobre o tema, foram os que mais se aproximam de nosso campo de estudos.

Outros dois indicadores de esforço cognitivo de nossa pesquisa são o número de fixações (NF) e o tempo total das fixações (TTF). Conforme a Tabela 5 da seção 4.1.3, as médias do NF e do TTF são maiores para o TA (NF = 1.892,250 e TTF = 539,658 s) do que

para o TF (NF = 1.083 e TTF = 518,941 s), diferentemente do que acontece com as médias de DMF. Como já enunciado anteriormente, isso não necessariamente vai indicar que, de forma geral, o TA foi o texto que mais demandou esforço cognitivo dos participantes de nossa pesquisa, ainda que duas das três medidas que utilizamos para mensurar esse tipo de esforço sejam maiores para o TA. Acreditamos que essa variação dos resultados das medidas esteja relacionada à característica intermodal da tarefa tradutória de nosso experimento, ou seja, à existência de um par linguístico com modalidades de línguas diferentes. Além disso, assumimos que o número elevado das médias de NF e de TTF informa muito sobre o processo de produção do TA, que demanda um esforço cognitivo elevado, como constataam Pavlović e Jensen (2009).

Jakobsen e Jensen (2008) afirmam que os tradutores profissionais se dedicaram quase duas vezes mais, no TTF, em comparação aos estudantes, às suas traduções, ou seja, aos seus TAs. Verificamos em nossa pesquisa, conforme a Tabela 9 apresentada a seguir, que, entre os sete primeiros participantes com os TTF mais altos no TA — Diana (FT) (1083,406 s); Nádia (NFT) (1032,564 s); Tânia (EstT) (952,078 s); Zilda (NFT) (939,229 s); Helga (FT) (751,748 s); Célia (FT) (749,218 s); e Selma (FT) (647,523 s) —, não aparece nenhum participante do grupo BLP, o que demonstra que, em consonância com resultados de Jakobsen e Jensen (2008), os TILS, formados ou não em Tradução, despendem mais esforço cognitivo na produção do TA do que os participantes do grupo BLP, devido ao nível de CT desses tradutores, que lhes permite identificar e solucionar problemas de tradução de forma mais adequada.

De modo geral, ao retomarmos as médias de NF e TTF, verificamos que os participantes apresentaram medidas elevadas para esses dois indicadores no TA, o que representa um empenho na escrita e revisão do TA. Pudemos constatar que, para o TF, na média, houve um número menor de fixações e também que o tempo total dessas fixações foi menor do que para o TA. No entanto, reiteramos que isso não significa, a priori, que, pelo fato de duas das três medidas de esforço cognitivo utilizadas em nossa pesquisa — NF e TTF — terem apresentado médias mais elevadas para o TA, os participantes tenham despendido um maior esforço cognitivo na produção do TA, em detrimento à compreensão do TF.

O esforço cognitivo observado a partir da DMF é motivado pela modalidade gestual-visual da língua-fonte do vídeo, a Libras. Por haver essa variável, a modalidade, atuando diretamente no resultado da média das DMF, não pudemos afirmar com segurança se o maior nível de esforço cognitivo dos participantes foi no TF ou TA, mas pudemos fazer comparações entre os participantes e seus respectivos grupos no TF e no TA, separadamente, como feito nas seções 4.2.2.1, 4.2.2.2 e 4.2.2.3, a seguir. Em suma, o que apresentamos é que os resultados das médias das três medidas de esforço cognitivo não são contraditórios — pela DMF o esforço

maior foi no FT, enquanto pelo NF e pelo TTF o esforço maior foi no TA —, mas que o desenho experimental e a modalidade das línguas do par da tarefa de tradução geraram resultados que, por ora, impedem-nos de afirmar categoricamente em qual das áreas de interesse houve maior esforço cognitivo.

A fim de verificar se as diferenças de resultados de esforço cognitivo nas duas áreas de interesse (TF e TA) e nos diferentes grupos de um total de 16 participantes são significativas, foram aplicados testes t. Ressaltamos, mais uma vez, que 19 participantes fizeram parte do experimento, mas três deles não tiveram os resultados de dispêndio de esforço cognitivo analisados, conforme justificativa apresentada anteriormente.

Primeiramente, consideramos as médias dos três indicadores de esforço cognitivo analisados (DMF, NF e TTF) no TF e no TA de todos os participantes e, em seguida, comparamos os resultados dos três grupos: TILS formados em Tradução (FT); TILS não formados em Tradução (NFT), grupo onde foram inseridos, para fins de aplicação do teste t, os participantes dos grupos EstT e ExT; e bilíngues em Libras-português (BLP)

Na primeira aplicação do teste t — comparação entre o TF e o TA, sem fazer distinção entre os grupos, isto é, considerando-se todo o conjunto de participantes —, verificamos que houve diferença significativa ($p < 0,001$) entre as médias de DMF no TF (483 ms) e no TA (289 ms). Além disso, constatamos que houve diferença significativa ($p = 0,006$) entre o NF no TF (1.083) e no TA (1.892). Essa diferença significativa entre os resultados de DMF e NF aponta que há mais de 99% de chances de esses mesmos resultados serem encontrados em uma investigação futura, ou seja, uma maior média de DMF no TF e de NF no TA. Apesar de esses dois indicadores distintos confirmarem a significância de maior esforço em áreas diferentes, eles podem contribuir para reforçar o nosso argumento de que uma das medidas de esforço, a DMF, é uma medida de esforço relativo, e as outras, NF e TTF, são de esforço absoluto, por isso propomos que as análises de esforço cognitivo sejam sempre baseadas na análise de diferentes indicadores. Além disso, pressupomos que essas diferenças entre os resultados desses indicadores sejam decorrentes das diferenças de modalidades das línguas do par linguístico investigado neste estudo: a Libras, língua de modalidade gestual-visual, e o português, de modalidade vocal-auditiva. Ressaltamos que, apesar de a média do TTF ser maior no TA, a diferença não é significativa entre os resultados desse indicador no TF e no TA.

Na aplicação do teste t para verificar se havia diferenças significativas entre os resultados de esforço cognitivo dos três grupos de participantes — FT, NFT e BLP — não observamos diferenças significativas, na comparação entre os resultados de DMF dos participantes dos grupos FT e NFT no TF ($p = 0,543$) e no TA ($p = 0,917$); na comparação entre

os resultados de NF dos participantes dos grupos FT e NFT no TF ($p = 0,595$) e no TA ($p = 0,690$) e na comparação entre os resultados de TTF dos participantes dos grupos FT e NFT no TF ($p = 0,504$) e no TA ($p = 0,873$). Em contrapartida, ao compararmos os resultados dos participantes do grupo FT com os do grupo BLP, constatamos que houve uma diferença significativa nos resultados de NF ($p = 0,041$) e TTF ($p = 0,030$) no TA, mas não houve diferenças significativas nos resultados de DMF no TF ($p = 0,894$) e no TA ($p = 0,584$), nem no NF ($p = 0,705$) e TTF no TF ($p = 0,549$). Na comparação entre os resultados dos participantes dos grupos NFT e BLP, observamos que, assim como ocorreu na comparação entre os grupos FT e BLP, houve diferença significativa apenas nos resultados de NF ($p = 0,025$) e TTF ($p = 0,038$) no TA, não sendo observadas, portanto, diferenças significativas nos resultados de DMF no TF ($p = 0,816$) e no TA ($p = 0,622$), nem no NF ($p = 0,776$) e TTF ($p = 0,832$) no TF. Essa diferença significativa de resultados entre os participantes TILS (dos grupos FT e NFT) e os participantes do grupo BLP indica o papel desempenhado pela experiência profissional e pelo nível de CT como determinantes para um maior esforço cognitivo para a produção do TA, comprovando resultados de pesquisas anteriores que investigaram pares linguísticos de línguas vocais-auditivas (JAKOBSEN; JENSEN, 2008; PAVLOVIĆ; JENSEN, 2009). Esse maior dispêndio de esforço cognitivo dos TILS na produção do TA pode ser devido ao fato de que esses participantes podem ter maior capacidade para identificar e resolver problemas de tradução que os BLPs, os quais, muitas vezes, não chegam a identificar esses problemas, traduzindo os textos mais literalmente.

Após as discussões anteriores dos resultados das médias dos indicadores de esforço cognitivo e da apresentação e resultados dos testes estatísticos, prosseguimos à análise desses indicadores para cada um dos participantes. Apresentamos as Tabelas 7, 8 e 9, a seguir, que contêm essas medidas de 16 dos 19 participantes que participaram das sessões experimentais.

4.2.2.1 Duração média das fixações

A Tabela 7, a seguir, apresenta as durações médias das fixações no TF e no TA. Os participantes foram arrolados por grupos e em ordem alfabética.

Tabela 7 – Duração média das fixações no texto-fonte e no texto-alvo

Participantes (grupo)	Duração média das fixações (DMF) em milissegundos	
	Texto-fonte	Texto-alvo
Célia (FT)	489	255
Clara (FT)	410	281
Diana (FT)	490	255
Helga (FT)	568	274
Selma (FT)	546	339
Joana (NFT)	371	256
Nádia (NFT)	467	304
Paulo (NFT)	408	265
Zilda (NFT)	450	293
Ivana (BLP)	469	256
Karen (BLP)	374	259
Laísa (BLP)	368	268
Meire (BLP)	409	292
Tiago (BLP)	819	441
Tânia (EstT)	703	341
Vitor (ExT)	387	240

Fonte: elaborada pelo autor.

Considerando-se a DMF no TF entre as participantes do grupo FT, verificamos, na Tabela 7 acima, que a participante com a maior DMF foi Helga (568 ms), seguida por Selma (546 ms), Diana (490 ms), Célia (489 ms) e Clara (410 ms).

A participante do grupo FT com o maior dispêndio de esforço cognitivo no TF foi Helga (568 ms), que atua como TILS há 11 anos, é certificada pelo ProLibras e considera que seu nível de fluência em Libras é bilíngue. Sua frequência de leitura de textos sobre Tradução é anual.

A participante do grupo FT com a menor DMF no TF é Clara (410 ms). Essa participante atua como TILS há sete anos, possui formação complementar em Tradução e é certificada pelo ProLibras. Além disso, considera sua fluência em Libras como profissional plena e lê textos sobre Tradução semestralmente. Os dados acadêmicos, linguísticos e profissionais dos demais participantes do grupo FT, dos participantes dos grupos NFT e BLP e dos participantes Vitor (ExT) e Tânia (EstT) podem ser consultados neste capítulo, na seção 4.1.1, no Quadro 1.

Conforme a Tabela 7, no TF, o participante com a média de DMF mais alta foi Tiago (819 ms), um bilíngue em Libras-português que não possui nenhum tipo de formação em Tradução, nunca atuou como TILS e não é certificado pelo ProLibras. Ademais, considera sua fluência em Libras como elementar e lê textos sobre Tradução raramente.

A segunda participante com maior dispêndio de esforço cognitivo no TF foi Tânia (703 ms), uma estudante de Tradução que possui especialização em Tradução e Interpretação de Libras e que já atuou como TILS por nove anos. A participante possui formação complementar

em Tradução e é certificada pelo ProLibras. Tânia avalia que sua proficiência em Libras é profissional limitada e lê textos sobre Tradução semanalmente.

Acreditamos que um maior dispêndio de esforço cognitivo no TF pelos participantes do grupo BLP, como Tiago, por exemplo, pode ter sido motivado pela falta de experiência em tradução, pelo baixo nível de conhecimento de Libras e pelo raro contato com a temática abordada no vídeo, o TF. Jakobsen e Jensen (2008) asseveram acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes de Tradução — estendemos essa dificuldade aos participantes BLP desta pesquisa com baixos níveis de conhecimento de Libras e com baixos níveis de CT — quanto à compreensão de uma segunda língua. Ao contrário, para as participantes formadas em Tradução e para Tânia (EstT), por exemplo, que já atuou como TILS e que está se formando em Tradução, acreditamos que o maior dispêndio de esforço cognitivo deveu-se à identificação, à medida em que assistiam ao vídeo, de possíveis problemas tradutórios e também à elaboração mental de trechos do TA, antes de digitar as decisões de tradução.

Em contrapartida, a participante com menor dispêndio de esforço cognitivo no TF foi Laísa. Essa participante do grupo BLP apresentou uma DMF de 368 ms. Esse menor dispêndio de esforço cognitivo pode ser indicativo de que a participante — talvez por não ter atuado como TILS, não possuir ProLibras, possuir um nível de proficiência profissional em Libras e ler textos sobre Tradução raramente (tendo, por isso, um baixo nível de competência tradutória) — não tenha identificado problemas tradutórios durante sua leitura do vídeo em Libras, o TF.

Levando-se em consideração os resultados apresentados na Tabela 7 e os resultados individuais dos participantes de nosso experimento, as participantes do grupo FT não foram aquelas que apresentaram o menor dispêndio de esforço cognitivo no TF, com base na DMF, conforme uma das hipóteses desta pesquisa. Diferentemente da hipótese aventada — de que as participantes do grupo FT apresentariam um menor dispêndio de esforço cognitivo no TF e no TA —, identificamos que, para a DMF no TF, outros perfis foram os que despenderam menor esforço cognitivo na leitura do TF, como Laísa (368 ms) e Karen (374 ms), ambas do grupo BLP, e Joana (371 ms), uma TILS do grupo NFT.

Ao considerar a DMF no TA por grupos, observamos que as participantes do grupo FT apresentaram os seguintes valores: Selma, 339 ms; Clara, 281 ms; Helga, 274 ms; Diana e Célia, 255 ms. A participante do grupo FT com maior DMF no TA, Selma, atua como TILS há 23 anos, é especialista em Libras e não possui formação complementar em Tradução e nem certificação do ProLibras. Ela considera que seu nível de conhecimento de Libras é nativo ou bilíngue, e sua frequência de leitura de textos sobre Tradução é semestral.

Diana (255 ms) e Célia (255 ms) apresentaram um dos menores dispêndios de esforço cognitivo. Diana atua como TILS há 11 anos, possui certificação pelo ProLibras, considera seu conhecimento de Libras como profissional e raramente lê textos sobre Tradução. Célia possui formação complementar em Tradução, tendo cursado disciplina de Teoria da Tradução. Atua como TILS há dez anos, possui certificado do ProLibras, autodeclara que tem conhecimento profissional pleno em Libras e lê textos sobre Tradução semestralmente.

As maiores DMFs no TA foram dos participantes Tiago (BLP) (441 ms) e Tânia (EstT) (341 ms), cujos perfis já foram descritos anteriormente. A menor DMF nessa área é apresentada pelo participante Vitor (ExT) (240 ms). Ele cursa mestrado em uma linha de pesquisa de Tradução, já atuou como TILS por dez anos, tem curso de formação de intérprete educacional e é certificado pelo ProLibras. Além disso, sua fluência é nativa ou bilíngue, e sua frequência de leitura de textos sobre Tradução é semanal. Esse mesmo participante também apresentou uma DMF baixa no TF (387 ms), mas foi no TA que houve menor dispêndio de esforço cognitivo, em comparação com o de todos os outros participantes.

Ao analisar os resultados por grupos na Tabela 7, observamos que duas participantes do grupo FT apresentaram um nível de esforço cognitivo reduzido no TA, com base na média de DMF, a saber, Diana e Célia, ambas com 255 ms. No entanto, o participante que apresentou menor dispêndio de esforço cognitivo nesse texto foi Vitor (ExT) (240 ms). Assim, nessas condições, a hipótese de que as participantes do grupo FT apresentariam um menor dispêndio de esforço cognitivo não pôde ser verificada, já que não foram todas as participantes desse grupo que apresentaram esses níveis reduzidos de dispêndio no TA. Além disso, não pudemos afirmar com certeza, como já observado anteriormente, que houve um maior dispêndio desse tipo de esforço no TF ou no TA, caso não sejam levados em consideração, conjuntamente aos resultados individuais, as medidas de esforço cognitivo e os textos envolvidos na tradução.

4.2.2.2 Número de fixações

A próxima medida de esforço cognitivo analisada foi o número de fixações dos participantes no TF e no TA. Os resultados dessa medida são exibidos na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Número de fixações no texto-fonte e no texto-alvo

Participantes (grupo)	Número de fixações (NF) em segundos	
	Texto-fonte	Texto-alvo
Célia (FT)	972	2938
Clara (FT)	1109	788
Diana (FT)	2030	4244
Helga (FT)	997	2734
Selma (FT)	756	1907
Joana (NFT)	1045	1275
Nádia (NFT)	1811	3388
Paulo (NFT)	647	1210
Zilda (NFT)	1053	3199
Ivana (BLP)	1357	985
Karen (BLP)	1019	573
Laísa (BLP)	1008	453
Meire (BLP)	1227	1973
Tiago (BLP)	767	300
Tânia (EstT)	978	2789
Vitor (ExT)	552	1520

Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme a Tabela 8, diferentemente dos resultados de DMF no TF, a primeira participante com maior número de fixações no TF foi uma participante do grupo FT, Diana (2030). Ela, que havia apresentado uma das menores DMF no TA (255 ms), mostrou o maior NF no TF. Ainda no TF, o menor NF entre as participantes do grupo FT foi o de Selma (756), que atua há 23 anos como TILS, o maior tempo de atuação profissional entre os participantes da pesquisa. Pudemos observar que as participantes desse grupo apresentaram uma grande variedade, interna ao grupo, quanto ao NF, diferentemente do que observamos nos resultados de DMF, em que quatro das cinco participantes formadas em Tradução apresentaram um maior dispêndio de esforço cognitivo no TF. No grupo de FT, após Diana, os participantes com maior NF no texto-fonte foram Clara (1109), Helga (997), Célia (972) e Selma (756).

Entre todos os participantes, depois de Diana — a participante com maior NF no TF —, as duas próximas foram Nádia (NFT) (1811) e Ivana (BLP) (1357). Essa primeira não possui formação em Tradução, mas tem curso de formação complementar na área. Ela atua como TILS há dez anos e é certificada pelo Prolibras. Além disso, considera sua fluência como profissional e raramente lê textos sobre Tradução. Ivana autodeclara que seu conhecimento sobre Libras é elementar e lê textos sobre Tradução semestralmente. Em contrapartida, assim como para a DMF no TA, Vitor, o único participante do grupo ExT, apresentou o menor NF no TF (552).

Por fim, destacamos que uma das participantes do grupo FT, Selma, teve um NF baixo (756). Esse NF dessa participante é um indicador de menor esforço cognitivo, em comparação ao dos outros participantes no TF. Selma (FT), Paulo (NFT) e Vitor (ExT) foram os três

participantes com o menor dispêndio de esforço cognitivo no TF para a medida em análise e, por isso, verificamos que nossa hipótese de que os TILS do grupo FT apresentariam um menor dispêndio de esforço cognitivo no TF e no TA, nesse caso, não pôde ser verificada.

Para a parte do TA da Tabela 8, observamos que as participantes do grupo FT foram assim colocadas: Diana (4244), Célia (2938), Helga (2734), Selma (1907) e Clara (788). Assim como no TF, Diana foi a participante que teve um maior NF no TA. Clara, que no TF havia sido a segunda participante do grupo FT com maior NF, agora figurou em último lugar quando consideramos esse grupo no TA.

Tiago, um participante do grupo BLP que havia tido maior dispêndio de esforço cognitivo com base na DMF — tanto no TF, quanto no TA —, teve o menor NF no TA (300) e um dos menores NF no TF (767).

Nesse indicador de esforço cognitivo — NF —, pudemos constatar que, novamente, não houve confirmação de uma das hipóteses da pesquisa. Diferentemente do foi enunciado na seção das hipóteses, uma participante FT, Diana (4244), teve o maior dispêndio de esforço cognitivo, tanto no TF, quanto no TA, durante o processo tradutório, levando-se em consideração o NF. Os três participantes com os menores dispêndios de esforço cognitivo no TA, para o NF, foram Karen, Laísa e Tiago, os três do grupo BLP, o que pode ser um indicativo da menor capacidade desses participantes de identificar e resolver problemas de tradução e da tendência de produzir traduções mais literais do que os profissionais.

4.2.2.3 Tempo total das fixações

Em seguida apresentamos a Tabela 9, na qual são exibidos os resultados de TTF dos participantes no TF e no TA.

Tabela 9 – Tempo total das fixações no texto-fonte e no texto-alvo

Participantes (grupo)	Tempo total das fixações (TTF) em segundos	
	Texto-fonte	Texto-alvo
Célia (FT)	475,357	749,218
Clara (FT)	454,881	221,832
Diana (FT)	995,581	1083,406
Helga (FT)	567,010	751,748
Selma (FT)	413,357	647,523
Joana (NFT)	388,021	326,470
Nádia (NFT)	846,588	1032,564
Paulo (NFT)	264,056	321,048
Zilda (NFT)	474,001	939,229
Ivana (BLP)	637,305	252,194
Karen (BLP)	382,018	148,684
Laísa (BLP)	371,438	121,592
Meire (BLP)	502,714	577,055
Tiago (BLP)	628,756	132,319
Tânia (EstT)	688,280	952,078
Vitor (ExT)	213,695	377,575

Fonte: elaborada pelo autor.

Novamente, assim como para o NF no TF e no TA, a participante com o maior TTF no TF foi Diana (FT) (995,581 s). Em seguida, apareceram as participantes do grupo FT Helga, (567,010 s), Célia (475,357 s), Clara (454,881 s) e Selma (413,357 s). Nádia (NFT) (846,588 s) foi a segunda participante com maior TTF no TF. Tânia, a única participante do grupo EstT (688,280 s), que havia figurado entre uma das primeiras participantes com maior DMF no TF e no TA, apareceu com o terceiro maior dispêndio de esforço cognitivo com base no TTF no TF. Vitor (ExT) foi novamente, assim como para a DMF no TA e o NF no TF, o participante com o menor TTF no TF (213,695 s).

No TA, mais uma vez, Diana (1083,406 s), do grupo FT, foi a participante com o maior dispêndio de esforço cognitivo com base no TTF. Posteriormente, apareceram Helga (751,748 s), Célia (749,218 s), Selma (647,523 s) e Clara (221,832 s).

Em segunda e terceira posições para o TA, assim como para o TF, ficaram Nádia (NFT) (1032,564 s) e Tânia (EstT) (952,078 s). Essas duas participantes já haviam apresentado elevados dispêndios de esforço cognitivo, considerando-se a DMF, no caso de Tânia, e o NF, no caso de Nádia.

Laísa (BLP) apresentou o menor TTF no TA, 121,592 s. Ela já havia apresentado um menor esforço cognitivo, considerando-se o NF, no TA, e o menor dispêndio de esforço cognitivo para a DMF, no TF.

A partir dos resultados do TTF apresentados na Tabela 9, verificamos que a hipótese de que as participantes do grupo FT apresentariam menor dispêndio de esforço cognitivo, em

comparação ao dos demais participantes, não se confirmou. Para essa medida, contrariamente à hipótese, observamos que uma participante do grupo FT, Diana, foi a que apresentou maior esforço cognitivo. Esse fato também foi constatado ao considerarmos o NF, conforme a Tabela 8, apresentada anteriormente. Os participantes com os menores TTFs no TF foram Laísa (BLP), Paulo (NFT) e Vitor (ExT). Para o TA, foram Karen (BLP), Tiago (BLP) e Laísa (BLP) e, antes deles, uma participante do grupo FT, Clara.

Finalizadas as análises dos resultados de esforço cognitivo, passamos agora às análises dos protocolos verbais retrospectivos semiguizados para verificar a capacidade de metarrepresentação dos participantes.

4.2.3 Capacidade de metarrepresentação

Nesta seção, apresentamos os indícios de metarrepresentação dos participantes²⁵ do experimento de nossa pesquisa, assim como algumas informações que podem indicar o conhecimento sobre tradução desses participantes. Esses indícios foram observados a partir dos áudios gravados após a realização da tarefa de tradução do experimento. Por meio desses áudios, pretendemos verificar em que momentos o participante, em sua retrospectiva, apresentou “[...] instâncias de metarreflexão que indicam tarefa metarrepresentacional em curso.” (CARVALHO NETO, 2010, p. 223). Segundo esse autor,

a metarrepresentação é aferida por meio de metarreflexão, uma atividade de natureza metacognitiva. As instâncias apontadas [...] são, na verdade, instâncias de metarreflexão que vão guiar o tradutor em sua tarefa metarrepresentacional. [...] A verbalização dos sujeitos constitui instâncias de metarreflexão que indicam como eles metarrepresentam os ambientes cognitivos do público do TF e do TA. (CARVALHO NETO, 2010, p. 223-224).

Adaptando a metodologia de apresentação das instâncias de metarrepresentação de Carvalho Neto (2010), destacamos os trechos em que há sugestão de atividade de metarrepresentação nos protocolos verbais retrospectivos semiguizados. Esses protocolos foram analisados individualmente, e cada trecho com indício de atividade de metarrepresentação foi numerado com algarismos entre parênteses para facilitar a retomada e a discussão final. Como exemplos prototípicos da atividade metarrepresentacional, consideramos aqueles trechos em

²⁵ A retrospectiva das participantes Clara, do grupo FT, e Zilda, do grupo NFT, não pôde ser analisada, uma vez que o arquivo de áudio gravado após a realização da tarefa tradutória apresentou erro. A retrospectiva da participante Geiza, do grupo NFT, não foi analisada, uma vez que a participante não finalizou a tarefa de tradução.

que os participantes relataram aspectos do ambiente cognitivo de terceiros — o autor, o público-alvo e os outros atores do processo de tradução.

Alice, do grupo NFT, apresentou uma instância de metarrepresentação em sua retrospectiva. Inicialmente, a participantes explicitou a importância da subcompetência extralinguística — que, no caso, consideramos ser a subcompetência conhecimento sobre tradução, uma vez que o TF é sobre Tradução — para a realização de uma tradução: “[...] a gente que é tradutor e intérprete tem que saber de Linguística.”

Como única instância metarrepresentativa, Alice afirmou: “[...] usei muito um linguajar popular [...] Eu acho que eu consegui passar [...] o que eu estava entendendo, mesmo não sendo especialista na área. Eu acho que, se uma pessoa pegar para ler, vai entender basicamente o que eu estou querendo dizer do vídeo.” (1).

A participante Célia, do grupo FT, comentou sobre uma dúvida quanto a um sinal realizado pela pessoa que sinaliza o TF, momento em que é possível identificar que a participante possui conhecimento acerca do tema do TF: “[...] ela só fez um sinal específico, e aí, pelo conhecimento que eu tenho [...] intralingual, interlingual, intersemiótica, mas, como eu não tive acesso ao texto antes, não tive acesso ao tema [...] Ficaria bem melhor [...] só com o tema já ia facilitar.”

Quanto às instâncias de metarrepresentação, destacamos o momento em que Célia relata uma dúvida gerada pela identificação de um problema de tradução de um sinal. Esse problema, segundo a participante, foi motivado pela variedade linguística da Libras, mais especificamente por motivações geográficas: “[...] outro sinal [...] não sei se aqui [em Minas Gerais] utiliza ‘poesia’ ou ‘expressão’ [...] utilizei ‘poesia’, que para mim esse sinal significa ‘poesia’.” (2).

Outra instância de metarrepresentação dessa participante apareceu quando ela citou a sua preocupação com o público-alvo da tradução: “[...] como falou que era para alunos do curso de graduação de Letras, então eu me preocupei um pouco mais com a questão do português, para passar [traduzir da Libras para a o português] de uma forma clara.” (3).

A participante Diana, do grupo FT, em sua retrospectiva, afirmou que teve dificuldades em alguns sinais apresentados no vídeo, mas que, em seguida, refletiu sobre sua formação em Tradução — o vídeo em Libras é sobre três tipos de tradução — e que poderia, assim, “[...] tentar inferir a partir do conhecimento prévio para entender melhor o contexto.”

Diana ressaltou que poderia ter elaborado, para a sua tradução, uma nota da tradutora, motivada pela dúvida em relação aos sinais de “intralingual”, “interlingual” e “intersemiótica”. Diana também afirmou que acabou por não fazer uma versão final do texto, o que podemos entender como uma revisão final do texto-alvo. Isso deveu-se ao fato de que a participante teve

dúvidas quanto à tradução para o português das três formas de se interpretar um signo verbal, sendo esse o conteúdo do vídeo. Assim, continua ela,

[...] coloquei [os três tipos de tradução] entre parênteses [...] mas, aí, na hora que eu terminei, eu falei “nossa, eu podia ter colocado como nota do tradutor”, tipo assim, “por desconhecimento do signo tal, tal e tal, ficou aspada [colocada entre aspas] [...] a inferência do tradutor é possível que seja tal significado.” (4).

Nesse trecho, podemos constatar o quão importante a participante considera informar ao seu público-leitor as escolhas tradutórias realizadas e suas motivações.

A participante argumentou que “[...] a sensação é que a forma com que o texto[-fonte] foi produzido [...] Eu senti um pouco de ambivalência [quanto ao uso dos sinais “intralingual”, “interlingual” e “intersemiótica”].” As características e as condições de produção do TF já foram apresentadas no capítulo de metodologia, e, de fato, os sinais para os termos “intralingual”, “interlingual” e “intersemiótica” não são sinais reconhecidos, supomos, por todas as pessoas que se comunicam por meio da Libras, levando-se em conta questões de variação geográfica e de falta de conhecimento sobre tradução de pessoas que se comunicam por meio dessa língua. A participante afirmou possuir conhecimento dos termos “intralingual”, “interlingual” e “intersemiótica”, apesar de não os aplicar à sua tradução, conforme justificativa apresentada em outros trechos de sua retrospectiva. Destacamos aqui o fato de Diana reconhecer que foi feita a escolha de utilizar sinais no vídeo que não sejam de conhecimento amplo, escolha essa motivada pelo interesse em identificarmos se os participantes conseguiriam inferir, a partir da totalidade do vídeo, os termos específicos empregados por Jakobson (2003), ao propor formas de interpretação do signo verbal, ou os três tipos de tradução.

Outro exemplo de atividade metarreflexiva indicadora de metarrepresentação foi observado quando a participante destacou pontos sobre os quais ela refletiu: o estilo e o gênero textual: “[...] duas coisas interferiram na minha tradução [...] a questão do estilo [...] e o gênero. É a tradução de uma videoaula? Me pareceu uma videoaula [...] o que um professor falaria para seus alunos no primeiro período.” (5).

Verificamos, nesse trecho, que a participante levou em consideração o seu público-alvo, importante indicação de atividade de metarrepresentação, para a tradução do texto, afirmando ainda que entendeu que deveria realizar uma legendagem para o português da videoaula em Libras.

Fábio, do grupo NFT, em seu protocolo verbal retrospectivo semiguado, destacou, como instância de metarrepresentação, que o público-alvo foi importante para a sua tradução:

“[...] pensei nas formas de apresentar o texto, já que tinha um público específico [...] os leitores dessa tradução.” (6). Em seguida, o participante, ao comentar novamente sobre o público-alvo da tradução, mencionou: “[...] busquei tentar sinônimos das palavras [...] para adequar esse texto ao público que iria ler ou receber essa tradução; gastei um tempo pensando nisso, como melhor expressar para que o público pudesse entender melhor o texto.” (7).

Helga, do grupo FT, teve como primeira instância de metarrepresentação o seguinte trecho, no qual descreveu parte do seu processo de produção do TA:

[...] eu estava tentando escolher a forma de escrever o texto [...] porque, apesar de ser para uma turma do primeiro período, não tinha que ser tão acadêmico, mas eu entendi que era tipo um texto-base [...] Levei [em conta o gênero e o público-alvo], inclusive eu coloco parênteses em lugares [...] que têm a ver com o texto escrito [...]. (8).

A participante salienta que possuía conhecimento prévio sobre o assunto do vídeo — subcompetência conhecimento sobre tradução — e acrescenta que “[...] foi o primeiro tema [que estudei na graduação] [...] em Introdução aos Estudos da Tradução.”

Helga também destaca que o TF não é um texto autêntico, o que, segundo ela, dificultou a sua compreensão da introdução do texto, e denota capacidade sociolinguística/estilística textual/discursiva nas línguas de trabalho (GONÇALVES, 2015). A participante, apesar de afirmar possuir a subcompetência conhecimento sobre tradução, identificou que, “[...] quando não é texto autêntico [...] é muito artificial, e eu senti a artificialidade na introdução [...]”. A partir dessa constatação, a participante continuou discutindo acerca do texto, especificamente sobre as condições de produção do TF. Ela destacou que a percepção e a compreensão dessas condições “[...] facilitam [a tradução] [...] [Um texto não autêntico] me prejudicou, mas pode ser que um texto autêntico talvez também tenha uma tradução confusa.”

Destacamos que a participante afirmou que não costuma ficar presa aos significados dos sinais, preferindo partir de uma compreensão geral do texto, para então realizar sua tradução. Essa afirmativa aponta para uma perspectiva de tradução mais dinâmica, mas isso não foi constatado com a aplicação do questionário de conhecimento sobre tradução, no qual a participante teve um dos IDCTs mais baixos (-0,20), indicando uma perspectiva de tradução mais estática na comparação com outros participantes.

Na retrospectiva de Ivana, do grupo BLP, a participante destacou que compreendia os sinais, mas não conseguia conectá-los, a fim de produzir o TA. Essa dificuldade pode ter acontecido devido ao fato de o perfil da participante ser bilíngue em Libras-português e de seu nível de conhecimento de Libras ser, como ela mesma o considerou, elementar. Ivana

comentou, ainda, que não possui conhecimento sobre tradução, o que parece ser mais uma justificativa para a dificuldade relatada pela participante.

Ivana refletiu sobre como deveria realizar a tradução: “[...] fiquei também pensando se eu deveria traduzir meio que literalmente ou [...] um texto corrido mesmo, como se fosse explicando.” Ao final da retrospectiva, ela foi interrogada pelo pesquisador sobre o público-alvo, e ela afirmou que não se lembrou da orientação sobre o perfil desse público, apresentada nas orientações da tarefa tradutória. Ela constatou que, caso essa orientação tivesse sido lembrada por ela durante o processo tradutório, “[...] não teria facilitado [...]” a tradução, mas, que ela teria se empenhado mais para que “[...] o português [fosse] escrito de forma mais rebuscada, mais explicado.”

Apesar de Joana, do grupo NFT, destacar que conhecia a temática do vídeo e que esses conhecimentos foram adquiridos por leituras de textos dos Estudos da Tradução, ela afirma ter tido dificuldade em relacionar os sinais apresentados aos termos propostos por Jakobson (2003) para os tipos de tradução.

Essa participante apresentou atividade metarreflexiva nos protocolos verbais, como no excerto a seguir, quando ela discute o significado de um dos sinais realizados no vídeo:

[...] eu conheço aquele sinal para “poema”, que, traduzido, [a TILS que sinaliza o TF] fez um [sinal] que parecia que estava “pintando”. Aí eu coloquei: “pelo sinal de ‘poema’ que, traduzido, significa...”. Eu não sei o que significa [...] Eu acho que pode ser “poema”, usando outra língua de sinais, às vezes [...] é “poema” [em outra língua de sinais].

Nesse trecho, a participante assume inicialmente que, para ela, o problema tradutório poderia ser resolvido traduzindo-se o sinal em questão pela palavra “poema”. Em seguida, ela coloca em dúvida esse significado, refletindo que, para ela, esse sinal específico tem o significado de “poema”, podendo ter outros significados para outras pessoas (9), indício de atividade de metarrepresentação.

Joana dedicou a maior parte de sua retrospectiva, enquanto assistia à reprodução da tarefa de tradução no Translog II, a relatar os problemas tradutórios identificados por ela durante o processo. Provavelmente, isso ocorreu porque a participante não se lembrou das orientações dadas antes do início da tarefa, as quais falavam ao participante acerca do público-alvo e, se tivessem sido relatadas durante a retrospectiva, poderiam ser indícios de metarrepresentação.

A participante Karen, do grupo BLP, identificou, em sua retrospectiva, uma dificuldade grande de compreensão, motivada pelo desconhecimento de vocabulário da Libras. Ademais,

ela se ateu ao relato de suas dificuldades e dos problemas de compreensão do vídeo em Libras. Ao final de sua retrospectiva, ela afirmou que não se lembrou de qual era o público-alvo de sua tradução, mas assumiu que pensou em produzir um TA “[...] mais claro possível [...] Eu fiquei pensando em quais as palavras que eram mais adequadas àquele contexto.” (10).

Laísa, do grupo BLP, relatou algumas dificuldades com a compreensão do vídeo, especificamente no trecho em que o nome “Roman Jakobson” é sinalizado por meio da soletração manual²⁶. Laísa afirmou que detém conhecimentos de Linguística que a ajudaram a compreender alguns sinais, como o de “signo linguístico”, por exemplo, realizado no TF.

A participante apresentou instância de metarrepresentação em sua retrospectiva ao ser questionada sobre o público-alvo, afirmando que refletiu a respeito de seus leitores: “[...] eu pensei, quando eu vi [...] ‘signo verbal’, eu falei ‘ah, é o pessoal da área de Letras’, eu imaginei [...] ‘língua’ [...] ‘língua de sinais’, eu falei: ‘ah, é alguma coisa na área da Linguística.’” (11).

Meire, do grupo BLP, afirmou que possui o conhecimento sobre tradução explicitado no vídeo, mas que, no início do processo tradutório, não se lembrava dos termos “intralingual”, “interlingual” e “intersemiótica”.

A única instância metarrepresentativa assinalada por Meire foi ao se remeter ao público-alvo como sendo responsável por guiá-la na tarefa de produção do TA:

[...] eu primeiro pensei assim: “ah, vou colocar em tópico”, porque vocês falaram para pensar em alunos de primeiro período [...] Eu acho que é uma coisa didática fazer isso: explicar conceitos de forma separada [...]. (12).

A participante Nádia, do grupo NFT, iniciou sua retrospectiva comentando sobre sua dificuldade de compreensão de alguns sinais. Ela afirmou que

[...] realmente não conhecia, deve ser diferença regional mesmo, ou talvez eu ainda não tive acesso, às vezes é um sinal técnico do Letras-Libras, como sinais ligados à Fonética, Fonologia, Sintaxe. Eu não tenho acesso a esses sinais, ainda não precisei utilizá-los como sinais específicos, quando eu utilizava antes deles surgirem, eu utilizava de outras formas.

O trecho de sua retrospectiva que denota a atividade de metarrepresentação refere-se ao significado de um sinal específico do TF: “Esse sinal aqui, eu tive dúvida [...]. Tem gente que usa para ‘arte’, eu conhecia mais como ‘desabafar’, ‘explicar’, ‘expor’, ou mostrar algum tipo de sentimento [...] Pelo contexto eu entendi que era tipo uma expressão artística.” (13).

²⁶ De acordo com Silva (2017, p. 124), a soletração manual é recurso das línguas de sinais e que é “[...] uma representação visual da ortografia da língua oral [...]”.

O participante Paulo, do grupo NFT, iniciou a sua retrospectiva destacando uma questão a respeito do TF que já havia sido questionada por Helga (FT). Ele perguntou se o TF era um texto “[...] espontâneo [...]” ou se foi um texto traduzido para a Libras a partir de um texto em português. Segundo ele, algumas “[...] marcas [...]” no TF indicavam que esse texto não seria autêntico e que essas marcas, como erros de soletração manual, geraram uma compreensão truncada:

[...] eu não sei até que ponto o fato de não ser uma pessoa surda [sinalizando o vídeo] interfere, eu acho que isso interfere, de onde que parte o texto de partida: se é um texto espontâneo, se é um texto que é uma versão já em língua de sinais, se é uma tradução de tradução. Isso passou pela minha cabeça no momento que eu estava assistindo o vídeo pela primeira vez, isso me ajuda a entender o que eu vou fazer com ele [o TF]. (14).

Consideramos esse relato como um indício de atividade de metarrepresentação, uma vez que as condições de produção do TF são representadas pelo participante, com o objetivo de representar qual é o ambiente cognitivo dos responsáveis pela produção desse texto.

Em seguida, o participante citou o *brief* da tarefa de tradução, especificamente acerca do público-alvo do TA. A referência aos leitores do TA é também um importante indicativo de metarrepresentação. Paulo afirmou que:

[...] como na instrução falava que era para um curso de Letras-Libras, eu fiquei pensando assim: “olha, então eu posso escrever coisas que eu sei que os leitores são pessoas que estudam língua de sinais” [...] Traduzir de uma língua de sinais para a língua portuguesa, você tem nuances aqui [na língua de sinais] que são muito específicas da língua e que eu acho que gera um trabalho enorme para uma tradução para a língua portuguesa [...] por exemplo, notas de rodapé [...] Quem não conhece Libras [...] eu iria usar outro tipo de estratégia [...] eu fui mais sucinto na minha escrita, porque eu sabia que quem ia ler [...] sabe um pouco disso e provavelmente teria acesso ao vídeo original. A minha expectativa que eu criei [...] isso me conduziu bastante [...] se tivesse o recurso de nota de rodapé, mas parece que o programa [Translog II] não tem, né? Se fosse um trabalho para um curso de Letras para um professor ouvinte, eu usaria outros tipos de estratégias, de detalhamento, para tentar trazer para o texto escrito [...] essa riqueza [...] que a língua de sinais tem, que a modalidade visual me permite ter e usar. (15).

Esse relato é bastante profícuo em termos de atividade de metarrepresentação. O participante destaca o público-alvo de sua tradução e como o conhecimento desse público-alvo foi utilizado para a produção do TA. Ele relata questões relacionadas à Libras e ao português que influenciam seu processo tradutório e reflete acerca da possibilidade de um público

diferente para a sua tradução e de como isso afetaria seu processo de tradução e, por conseguinte, o produto.

Além disso, o participante destaca que possui os conhecimentos específicos veiculados pelo vídeo e demonstra, mais uma vez, sua reflexão sobre o TA e como foi a progressão do processo tradutório. Em seu relato, ele apontou:

[...] eu assisti o vídeo como um todo [...] reconheci, inclusive, os sinais dessa área de Letras e Linguagem, falei: “ah, então é uma praia que eu consigo transitar” [...] Eu voltei no texto e fui trazendo uma versão, assim, uma refinada, aí pensando na língua-alvo, no português [...] Quem fosse ler o texto teria o grosso, o principal [...] porque, como são línguas diferentes, de modalidades diferentes [...] tem perdas de uma língua para a outra [...] toda tradução tem perdas. (16).

Mais uma vez, Paulo questiona as condições de produção do TF. Ele afirma que, em sua prática, tem percebido que o fato de a pessoa que sinaliza um TF ser surda ou ouvinte — o nosso foi sinalizado por uma TILS ouvinte — interfere na interpretação Libras-português que ele realiza. Ele identifica que “[...] quando é um surdo e eu tenho que interpretar esse surdo, eu tenho mais facilidade [...] o ouvinte é tanta marca de oralidade [na sinalização em Libras], de língua oral mesmo, que eu acho que interfere, que prejudica.” (17).

Destacamos que esse participante refletiu, acerca do seu processo tradutório, em determinado momento de sua retrospectiva, o seguinte: “[...] eu respondi uma coisa [no questionário de conhecimento sobre tradução] e fiz outra [durante o processo tradutório] [...]”.

A participante Selma, do grupo FT, destacou que possui o “[...] conhecimento prévio [...] na área de Letras.” Apesar disso, ela ressalta a sua dificuldade: “[...] fiquei em dúvida [...] não pude acessar [material de apoio].” Selma informou, por fim, acerca do seu processo tradutório:

[...] isso que eu preoquei no primeiro momento, em escrever: o contexto daquilo que eu estava compreendendo. Depois, toda hora que eu retomava novamente, eu buscava palavras já preocupada com meu público-alvo, que seriam os graduandos no primeiro período do curso de Letras. Então fui buscando palavras mais requintadas para escrever [...]. (18).

Tânia, do grupo EstT, iniciou sua retrospectiva afirmando possuir algum conhecimento acerca do tema do vídeo: “[...] vi que eu conhecia esse nome, “Roman Jakobson”, então eu falei: ‘bom, eu acho que eu conheço alguma coisinha que vai ser falada’.” Mais à frente, destacou: “[...] eu sei o conceito [intringual], mas eu não estava conseguindo botar no papel.”

Em seguida, Tânia fez referência aos leitores da tradução, afirmando: “[...] eu estou fazendo o texto em português para pessoas que vão ler o português [...] ouvintes. Então eu tenho que ser clara [...] não preciso ficar colocando exemplo [na tradução].” (19). Ao ser questionada sobre o fato de ter citado que seu público seria de pessoas ouvintes e sobre a influência que esse conhecimento teve em seu processo tradutório, ela completou, afirmando: “[...] eu sei que pode ser outro tipo de leitor, pode ser um surdo, mas me influenciou muito [...] Você vai ver que eu reduzi muito [...] Ele [o público-alvo] precisa só saber que são três tipos [de tradução].” (20). Apesar de citar que pensou em um leitor que fosse ouvinte, ela afirma que não pensou em nenhum outro perfil de leitor, o que demonstra que a participante não se atentou para as orientações fornecidas pelo *brief*, disponibilizado logo antes da tarefa de tradução, ou não se lembrou delas.

Tiago, do grupo BLP, não apresentou nenhuma instância metarrepresentativa. No protocolo verbal retrospectivo semiguiado, o participante destacou o principal problema tradutório identificado durante o processo, ou seja, a dificuldade de compreensão da soletração manual referente ao nome “Roman Jakobson” e de outros sinais. Identificou que conseguiu compreender “[...] algumas palavras soltas [...] acho que a ideia principal ficou faltando.” Ele identificou a ideia principal do vídeo, que seria, nas palavras dele, “[...] três formas de se fazer a tradução [...]”, mas não conseguiu compreender o restante do que foi sinalizado no TF. Ao ser questionado sobre o público-alvo do TA, o participante afirmou que não levou em consideração nenhum público ao produzir sua tradução. Desse modo, o participante apresenta um nível baixo de CT, o que pode ser observado pelo perfil que apresenta e por essa análise do protocolo verbal retrospectivo semiguiado.

Por sua vez, o participante Vitor, do grupo ExT, destacou que não conhecia profundamente o assunto apresentado pelo TF. Ele afirmou: “[...] eu não conheço esse assunto profundamente [...] Por mais que venha a explicação posterior [após a realização dos sinais “intralingual”, “interlingual” e “intersemiótica”], eu não sei o nome desse conceito de cabeça.”

Em seguida, Vitor demonstrou conhecer as diferenças entre tradução e interpretação e concluiu que “[...] ter acesso ao material [...] te proporciona saber um pouco mais.” Ele também refletiu sobre as condições de produção do TF no seguinte trecho: “[...] esse vídeo, ele é um vídeo gravado de um texto em português para a língua de sinais, então ele não é um texto originário em língua de sinais.” Ele completa afirmando que acredita que conhecer essas condições de produção do TF afeta a tradução realizada.

Ao ser questionado sobre os prováveis leitores de sua tradução, o participante afirmou que leu as orientações fornecidas antes da tarefa de tradução. No entanto, ele completou: “[...]”

a minha preocupação ficou mais na tradução, em tornar a tradução legível para o português. Eu não lembrei durante o tempo todo da tradução que isso era para alunos do primeiro ano de licenciatura.” (21).

Para concluir esta seção, no Quadro 4 a seguir, foram contabilizadas as instâncias de metarrepresentação de cada participante identificadas nas transcrições analisadas dos protocolos verbais retrospectivos semiguizados. No texto que se segue, retomamos os totais de instâncias de metarreflexão indicadoras de atividade metarrepresentativa de cada participante e acrescentamos, posteriormente, à medida que se fez necessária, uma análise qualitativa dessas instâncias. Nosso objetivo não foi apenas de quantificar os trechos em que identificamos atividade de metarrepresentação, mas também verificarmos, quando possível, a profundidade de metarreflexão alcançada pelo participante e a capacidade de metarrepresentar.

Quadro 4 – Instâncias de metarrepresentação dos participantes

Participantes (grupo)	Quantidade de instâncias de metarrepresentação	Identificação das instâncias de metarrepresentação	Tempo total de retrospectão
Célia (FT)	2	2, 3	6 min 6 s
Diana (FT)	2	4, 5	11 min 37 s
Helga (FT)	1	8	9 min 46 s
Selma (FT)	1	18	7 min 41 s
Alice (NFT)	1	1	4 min 6 s
Fábio (NFT)	2	6, 7	7 min 5 s
Joana (NFT)	1	9	6 min 55 s
Nádia (NFT)	1	13	10 min 15 s
Paulo (NFT)	4	14, 15, 16, 17	10 min 44 s
Ivana (BLP)	0	-	6 min 33 s
Karen (BLP)	1	10	6 min 26 s
Laísa (BLP)	1	11	6 min 26 s
Meire (BLP)	1	12	7 min 56 s
Tiago (BLP)	0	-	4 min 4 s
Tânia (EstT)	2	19, 20	5 min 34 s
Vitor (ExT)	1	21	11 min 41 s

Fonte: elaborada pelo autor.

Entre as participantes do grupo FT, observamos, nesse quadro, que Diana e Célia foram as que apresentaram mais instâncias de metarrepresentação: duas instâncias cada uma. Helga e Selma, por seu turno, apresentaram uma instância de metarrepresentação. Apesar de não terem sido as participantes com o maior número de trechos indicadores de metarrepresentação, as quatro participantes do grupo FT se atentaram para o fato de que havia um público-alvo específico para o texto traduzido e indicaram que isso orientou, de alguma forma, a produção do TA — conforme enunciado nos excertos 2, 3, 4, 5, 8 e 18.

O participante com maior número de instâncias de metarrepresentação foi Paulo, do grupo NFT, que apresentou quatro instâncias. Nas instâncias de 14 a 17, foi possível observar que ele apresenta uma intensa atividade metarreflexiva acerca do processo tradutório e de questões essenciais à produção do seu TA. Paulo possui título de especialista em Interpretação de Língua de Sinais e de mestre em Linguística e Língua Portuguesa, além de atuar como TILS há 12 anos. Ademais, tem certificado do Prolibras, considera seu nível de fluência em Libras como profissional pleno e lê textos sobre Tradução mensalmente. Apesar de não possuir graduação em Tradução, o perfil de Paulo, mais especificamente a formação como especialista, mestre, e sua experiência profissional parecem compensar o nível de CT que seria esperado de egressos de cursos de graduação de formação de TILS.

Alguns participantes do grupo BLP apresentaram pouca ou nenhuma atividade metarreflexiva — Karen, Meire e Laísa, uma; Tiago e Ivana, nenhuma —, o que se justifica pelo perfil deles e pelo argumento de Carvalho Neto (2010), quando ele afirma que uma elevada atividade metacognitiva é indicadora de *expertise* em tradução e se relaciona diretamente à CT.

De maneira semelhante aos participantes do grupo BLP, a maioria dos do grupo NFT (Alice, Joana e Nádia) apresentou uma instância metarrepresentação, exceto Fábio, que apresentou duas, e Paulo, que apresentou quatro, conforme relatado anteriormente.

Quanto aos tempos de retrospectão de cada participante, observamos que, quanto maior o tempo dispendido na tradução, maior o tempo dedicado aos protocolos verbais retrospectivos semiguizados. É provável que essa associação de tempo se deva ao fato de a retrospectão dos participantes ter sido realizada a partir da visualização da reprodução em velocidade acelerada, ou seja, de 500%, do processo tradutório, função disponível na reprodução da tarefa experimental no programa Translog II.

Destacamos que alguns participantes apresentaram um tempo elevado de retrospectão. Helga, Nádia, Paulo, Diana e Vitor, por exemplo, tiveram mais de nove minutos, e, desses, Paulo foi o participante com maior número de instâncias de metarrepresentação: quatro. Carvalho Neto (2010, p. 236) afirma que, “[...] quanto mais o tradutor metarrepresenta, mais tempo ele despenderá na execução da tradução [...]”, o que verificamos para o caso de Paulo, mas não para os demais participantes. Alguns participantes com apenas uma instância de metarrepresentação apresentaram um tempo que variou entre seis e oito minutos — Joana (NFT), Karen (BLP), Laísa (BLP) e Selma (FT). Outros participantes, como Alice (NFT), Célia (FT) e Tânia (EstT), apresentaram, em tempos curtos de retrospectão, entre quatro e seis minutos, dois trechos que indicam atividades de metarrepresentação.

A partir das análises feitas nesta seção, afirmamos que as instâncias de atividade metacognitiva dos participantes, aferidas por meio dos protocolos verbais retrospectivos semiguados, são indicativas de metarrepresentação durante o processo tradutório. O que foi possível observar, e que está apresentado sinopticamente no Quadro 4, é que nenhuma das participantes do grupo FT apresentou maior número de instâncias de metarrepresentação, em relação aos demais participantes, tendo sido um participante do grupo NFT, Paulo, a apresentar esse resultado.

No entanto, destacamos, conforme os excertos de número 2, 3, 4, 5, 8 e 18, que as participantes do grupo FT apresentaram instâncias de metarrepresentação que as guiaram em seu processo tradutório e que podem ser consideradas instâncias metarrepresentativas relevantes para os aspectos atinentes à CT. Para Carvalho Neto (2010, p. 254), isso é importante, uma vez que, “[...] quanto mais alto o nível de atividade metacognitiva, aferida por meio de metarreflexão, mais acurada a metarrepresentação.”, capacidade que é “[...] um importante componente da competência tradutória.” (CARVALHO NETO, 2010, p. 223-224).

Em suma, concordamos com Carvalho Neto (2010, p. 236), para quem um relato retrospectivo, “[...] em tese, não é capaz de recobrar todas as instâncias de metarrepresentação em curso. Isto se deve, por exemplo, à fadiga, lacunas na memória, dificuldade de expressão.” O autor ainda sugere que mais pesquisas sejam realizadas, com o intuito de que se obtenha um mapeamento em tempo real das atividades metacognitivas dos participantes.

Na seção seguinte, 4.2.4, damos continuidade às nossas análises. A seguir, analisamos os resultados referentes ao nível satisfação dos participantes com a tradução realizada e à sua avaliação sobre o provável nível de satisfação do público-alvo das traduções realizadas durante o experimento.

4.2.4 Nível de satisfação

No Quadro 5, a seguir, apresentamos os resultados do questionário de satisfação, referentes ao nível de satisfação dos participantes com a tradução realizada e à sua avaliação sobre o provável nível de satisfação do público-alvo, ou seja, os potenciais leitores da tradução realizada nas sessões experimentais, conforme as orientações fornecidas no *brief* da tarefa tradutória.

Quadro 5 – Nível de satisfação dos participantes com a tradução e avaliação do provável nível de satisfação do público-alvo

Participantes (grupo)	Nível de satisfação com a tradução	Avaliação do provável nível de satisfação do público-alvo
Clara (FT) Helga (FT) Fábio (NFT) Meire (BLP) Paulo (NFT) Tânia (EstT)	Satisfeito	Satisfeito
Célia (FT) Nádia (NFT)	Nem insatisfeito nem satisfeito	Satisfeito
Selma (FT) Alice (NFT)	Nem insatisfeito nem satisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito
Vitor (ExT)	Nem insatisfeito nem satisfeito	Insatisfeito
Zilda (NFT)	Insatisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito
Diana (FT) Ivana (BLP) Joana (NFT) Karen (BLP)	Insatisfeito	Insatisfeito
Laísa (BLP)	Muito insatisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito
Tiago (BLP)	Muito insatisfeito	Muito insatisfeito

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme demonstra o Quadro 5, nenhum dos participantes desta pesquisa sentiu-se Muito satisfeito com a tradução realizada e nem considerou que o público leitor do TA se sentiria Muito satisfeito com essa tradução.

Entre os participantes com o maior nível de satisfação com relação à tradução realizada (Satisfeito) e à avaliação de que o provável nível de satisfação do público-alvo seria também elevado (Satisfeito), figuram Clara e Helga, do grupo FT, Fábio e Paulo, do grupo NFT, Meire, do grupo BLP, e Tânia, do grupo EstT.

Outras duas participantes do grupo FT, Célia e Selma, apresentaram um nível de satisfação geral alto. Célia e Selma consideraram que seu nível de satisfação com a tradução produzida foi intermediário, tendo elas se sentido nem insatisfeitas nem satisfeitas, e que o provável nível de satisfação dos leitores seria alto, uma vez que as participantes consideraram que esse público se sentiria Satisfeito com a tradução. Nádia, participante do grupo NFT, apresentou o mesmo nível de satisfação que Célia e Selma.

Diana foi a participante do grupo FT que indicou o menor nível de satisfação tanto com a tradução realizada quanto com a indicação do provável nível de satisfação do público-alvo. Ela se sentiu insatisfeita com a tradução realizada e considerou que os leitores ficariam insatisfeitos com a tradução. Com esse mesmo nível de satisfação, apareceram Ivana (BLP), Joana (NFT) e Karen (BLP).

Alice, do grupo NFT, indicou que seu nível de satisfação com a tradução realizada e o provável nível de satisfação do público-alvo eram Nem insatisfeito nem satisfeito. Vitor, único participante do grupo ExT, declarou que se sentia Nem insatisfeito nem satisfeito com a tradução e que acreditava que os leitores ficariam insatisfeitos com a sua tradução. Zilda (NFT), por sua vez, respondeu que se sentiu insatisfeita com a tradução e que acreditava que seu público-alvo ficaria Nem insatisfeito nem satisfeito.

Observamos, no Quadro 5, que alguns participantes apresentaram um nível baixo de satisfação tanto com a sua tradução, quanto com o provável nível de satisfação dos leitores do TA. Diana (FT), Ivana (BLP), Joana (NFT) e Karen (BLP), por exemplo, informaram insatisfação tanto com a tradução, quanto com o provável nível de satisfação do público-alvo. Laísa (BLP) afirmou que se sentiu Muito insatisfeita com sua tradução, mas que os leitores se sentiriam Nem insatisfeitos nem satisfeitos. Tiago, outro participante do grupo BLP, respondeu que se sentia Muito insatisfeito para os dois níveis de satisfação.

Ao justificarem seu nível de satisfação com a tradução, aqueles participantes que indicaram se sentirem Satisfeitos destacaram que se sentiram desse modo pelos seguintes motivos: ter alcançado o “[...] objetivo de uma tradução, que é a produção do mesmo sentido na língua alvo [...]”, Clara (FT); “O tempo em realizar a tarefa contribuiu muito.”, Fábio (NFT); a “[...] experiência com o conteúdo tenha me ajudado a produzir um texto coerente suficientemente bom.”, Helga (FT); “[...] traduzir os pontos principais do texto [...]”, Meire (BLP); “Atendeu minhas expectativas de finalização da tarefa [...]”, Paulo (NFT); “Acredito que traduzi um texto objetivo e claro para o público-alvo que imaginei.”, Tânia (NFT).

Para aqueles que sinalizaram seu nível de satisfação como Nem insatisfeito nem satisfeito, as justificativas foram: “Gostaria de ter tido acesso ao tema um pouco antes, para ter feito uma tradução mais satisfatória, pois não conhecia os sinais específicos [...]”, Célia (FT); “[...] sinais desconhecidos [...] pelas pausas na sinalização [...] a datilologia ter deixado a desejar, não consegui me sentir tão segura em todos os pontos que traduzi.”, Nádia (NFT); “Por não poder utilizar recursos essenciais para uma boa tradução como dicionário e textos [...]”, Selma (FT); “Acho que faltou algumas coisas para fechar bem o texto [...], [como] vocabulário.”, Alice (NFT); “[...] pelas circunstâncias do experimento, a tradução é aceitável, uma vez que eu não tive acesso a outros recursos comumente usados na tradução [...] a tradução final não ficou clara, pois algumas palavras e sinais não eram do meu conhecimento [...]”, Vitor (ExT).

Para os participantes Insatisfeitos com sua tradução, as justificativas foram: “[...] não consegui resolver, de maneira satisfatória, a tradução da introdução do texto e o exemplo da

tradução intralingual.”, Zilda (NFT); “Sem a possibilidade de familiarização do conteúdo a ser traduzido, a tradução ficou com falhas significativas.”, Diana (FT); “[...] além das dificuldades em entender alguns sinais ou como fazer sentido em vários sinais diferentes, eu acabei me esquecendo do público-alvo e deixei uma tradução rasa e um pouco confusa.”, Ivana (BLP); “[...] insatisfação, pois sabia o conceito de algumas palavras, mas não me recordei das palavras (ex: os tipos de tradução).”, Joana (NFT); “Senti que faltava vocabulário para entender completamente o texto-fonte [...] não consegui traduzir de uma forma mais adequada, fazendo [...] que o texto em português estivesse mais claro e condizente com o que foi dito.”, Karen (BLP).

Para os dois participantes que se consideraram Muito insatisfeitos com suas traduções, as justificativas a seguir foram enunciadas: Laísa (BLP) fez comentários que não foram justificativas referentes ao seu nível de satisfação com a tradução; e Tiago (BLP) disse: “Me perdi no processo de tradução no momento em que me concentrei em tentar entender as palavras que eram feitas via datilologia [soletração manual].”

Os participantes do grupo BLP apresentaram baixos níveis de satisfação com a tradução, com exceção de Meire, como se verifica no Quadro 5. Pareceu haver, assim, uma relação entre o nível de satisfação com o TA produzido, o perfil desses participantes e seu conhecimento sobre tradução, aferido por meio do questionário de conhecimento sobre tradução. Ivana, Karen e Tiago, os três do grupo BLP, consideraram seu conhecimento de Libras como elementar; Ivana e Karen leem textos sobre Tradução semestralmente; enquanto Laísa e Tiago o fazem raramente. Além disso, com exceção de Meire, todos os demais participantes desse grupo apresentam IDCTs de 0,20 ou 0,10, valores que, apesar de representarem uma perspectiva de tradução mais dinâmica, não foram os maiores verificados para os participantes desta pesquisa.

Diferentemente, para as participantes do grupo FT, exceto para Diana, os níveis de satisfação com a tradução foram elevados, assim como os níveis de fluência em Libras informados pelos participantes, que podem ser conferidos na seção 4.1.1.

Ao justificarem o provável nível de satisfação do público-alvo de sua tradução, aqueles participantes que indicaram se sentirem Satisfeitos destacaram que se sentiram assim pelos seguintes motivos: “Poderá compreender o sentido do texto-fonte em sua própria língua.”, Clara (FT); “[...] consegui produzir um texto alvo coerente e coeso, dentro de uma linguagem mais normal possível para o leitor de português.”, Helga (FT); “Acredito que tenha chegado a um produto bom.”, Fábio (NFT); “Acredito que consegui explicar em português os conceitos explicados no vídeo em Libras.”, Meire (BLP); “[...] necessário uma revisão do produto final. Mas considero que o leitor terá acesso às principais informações do texto-fonte.”, Paulo (NFT);

“[...] o leitor compreenderá que há três tipos diferentes de tradução.”, Tânia (EstT); “Satisfeito pelo fato de ter acesso à informação, mas poderia ser de uma forma mais clara e específica.”, Célia (FT); “[...] o leitor o entenderá [o TF]. Minha insegurança é saber se traduzi corretamente o que foi sinalizado, pois a coerência e coesão textual existiram em meu texto traduzido.”, Nádia (NFT); “A escrita do texto está clara, objetiva e concisa.”, Selma (FT).

Para aqueles que indicaram o provável nível de satisfação do público-alvo da tradução como Nem insatisfeito nem satisfeito, as justificativas foram: “A pessoa vai [entender], mas faltou algo.”, Alice (NFT); “Minha tradução ficou estranha, meio sem pé e sem cabeça.”, Laísa (BLP); “Como não me dei por satisfeita [com] a tradução feita, não posso esperar satisfação do leitor. Embora ele possa se sentir satisfeito.”, Zilda (NFT).

Os participantes que acreditam que o público-alvo de sua tradução ficaria Insatisfeito justificaram: “Não apresentei uma tradução em sua versão final. O produto final necessitaria de uma pesquisa à obra do autor [Roman Jakobson].”, Diana (FT); “[...] o leitor terá dúvidas em entender o assunto abordado e seu desenvolvimento [...] tanto pela falta de informações, quanto pela própria precariedade da tradução.”, Ivana (BLP); “[...] o leitor irá ter uma noção dos tipos de tradução, mas não saberá o nome de cada tipo de tradução.”, Joana (NFT); “O leitor não conseguirá compreender com clareza a mensagem do texto: compreenderá parcialmente, fazendo inferências.”, Karen (BLP); “Ele não terá o entendimento pleno e claro do que está sendo falado, por eu ter omitido ou não traduzido algumas partes.”, Vitor (ExT).

Os participantes do grupo BLP que apontaram que os prováveis níveis de satisfação do público-alvo seriam baixos — afirmando que os leitores se sentiriam Nem insatisfeitos nem satisfeitos, Insatisfeitos ou Muito insatisfeitos, conforme o Quadro 5 —, com exceção de Meire, apresentaram também baixos níveis de satisfação com a tradução, como já discutido anteriormente. Afirmamos que parece haver uma relação entre a avaliação do provável nível de satisfação do público-alvo, informado pelos participantes após a finalização da tarefa de tradução, o perfil desses participantes e o conhecimento sobre tradução.

Para as participantes do grupo FT, exceto Diana, os prováveis níveis de satisfação dos leitores do TA foram elevados, assim como os níveis de fluência em Libras informados pelas participantes e seu nível de CT, levando-se em conta seus perfis. Além disso, três participantes desse grupo, Célia, Clara e Diana, apresentaram uma perspectiva de tradução mais dinâmica, com IDCTs de, respectivamente, 0,40, 0,30 e 0,20.

Os participantes com os níveis mais elevados de insatisfação com a tradução e que relataram prováveis níveis elevados de insatisfação também para o público-alvo na maioria

eram provenientes do grupo BLP, exceto Vitor, do grupo ExT, Zilda, do grupo NFT, Diana, do grupo FT, e Joana, do grupo NFT.

Com o fim das análises dos resultados do questionário de satisfação, pôde-se verificar que a hipótese de que os TILS formados em Tradução apresentariam uma autoavaliação mais positiva, ou seja, um nível de satisfação mais elevado com a tradução e considerariam que o nível de satisfação do público-alvo da tradução seria também elevado, não pôde ser verificada. Destacamos que as participantes Clara e Helga, ambas do grupo FT, apresentaram um nível elevado de satisfação, assim como Célia, conforme o Quadro 5, apresentado anteriormente. No entanto, participantes de outros perfis apresentaram o mesmo nível de satisfação que Clara e Helga, como Fábio (NFT), Meire (BLP), Paulo (NFT) e Tânia (EstT). Além desses, outra participante do grupo FT, Diana, considerou-se Insatisfeita com a tradução e informou que os leitores do seu TA também ficariam insatisfeitos e, por isso, apresentou baixos níveis de satisfação.

4.3 Triangulação dos resultados

Nesta última seção, retomamos os resultados obtidos por meio (i) do questionário de conhecimento sobre tradução; (ii) do rastreamento ocular; (iii) das instâncias de metarrepresentação; e do (iv) do questionário de satisfação, para triangularmos os resultados daqueles participantes que se destacaram, por apresentarem (a) uma perspectiva de tradução mais dinâmica ou mais estática; (b) um maior ou menor dispêndio de esforço cognitivo; (c) um maior ou menor número de instâncias de metarrepresentação; (d) um nível de satisfação ou de insatisfação em relação à tradução realizada e uma avaliação positiva ou negativa de qual seria o provável nível de satisfação do público-alvo da tradução realizada; ou, ainda, por (e) apresentarem um provável nível mais elevado de competência tradutória, o que foi aferido também pelo seu perfil — FT, NFT, BLP, EstT ou ExT.

Os resultados foram apresentados no Quadro 6 a seguir, no qual constam os valores do Índice Dinâmicos do Conhecimento sobre Tradução (IDCT) mais dinâmicos, 0,50, 0,40 e 0,30, e os mais estáticos, -0,10 e -0,20; os níveis de consistência do Coeficiente de Coerência do Conhecimento sobre Tradução (CCCT) mais consistentes, consistência intermediária, e dos mais inconsistentes, totalmente inconsistentes; as medidas mais e menos elevadas de dispêndio de esforço cognitivo para o texto-fonte (TF) e para o texto-alvo (TA), destacando as três maiores e as três menores durações médias das fixações (DMF), números de fixações (NF) e tempos totais das fixações (TTF); os participantes com os maiores, quatro (4), e os menores, zero (0),

números de instâncias de metarrepresentação em seus protocolos verbais retrospectivos semiguiados (“Instâncias”, no Quadro 6, a seguir); os níveis de satisfação e insatisfação dos participantes com sua tradução (“Texto-alvo”, no Quadro 6, a seguir) e da avaliação do provável nível de satisfação do público-alvo de sua tradução (“Público-alvo”, no Quadro 6 a seguir), para os quais são usados os códigos “Sats”, para os participantes que se sentiram satisfeitos; “Inst”, para aqueles insatisfeitos; “Nins”, para os nem insatisfeitos nem satisfeitos; e “Mins”, para os muito insatisfeitos.

Os participantes cujos dados foram destacados aparecem listados por grupos e em ordem alfabética. As células do Quadro 6 preenchidas de cinza escuro referem-se aos resultados que, por diversos motivos, explicitados anteriormente, não puderam ser analisados. Os resultados de dispêndio de esforço cognitivo em *itálico* representam os maiores valores de cada indicador. Os resultados destacados em **negrito** são aqueles que se relacionam às nossas hipóteses.

Quadro 6 – Triangulação dos resultados

Participantes (grupo)	IDCT					CCCT		Esforço cognitivo						Instâncias		Satisfação		Insatisfação	
	-0,20	-0,10	0,30	0,40	0,50	Consistência Intermediária	Totalmente Inconsistente	DMF (ms)		NF		TTF (s)		0	4	Texto-alvo	Público-alvo	Texto-alvo	Público-alvo
								TF	TA	TF	TA	TF	TA						
Célia (FT)			X			X		255											
Clara (FT)			X			X									Sats	Sats			
Diana (FT)								255	2030	4244	995,581	1083,406						Inst	Inst
Helga (FT)	X						X	568							Sats	Sats			
Selma (FT)								339	756										
Alice (NFT)		X					X												
Fábio (NFT)															Sats	Sats			
Geiza (NFT)																			
Joana (NFT)			X			X		371										Inst	Inst
Nádia (NFT)		X					X		1811	3388	846,588	1032,564							
Paulo (NFT)									647		264,056			X	Sats	Sats			
Zilda (NFT)										3199									
Ivana (BLP)										1357			X					Inst	Inst
Karen (BLP)								374		573		148,684						Inst	Inst
Láísa (BLP)								368		453	371,438	121,592						Mins	Nins
Meire (BLP)					X	X									Sats	Sats			
Tiago (BLP)								819	441	300		132,319	X					Mins	Mins
Tânia (EstT)	X					X		703	341		688,280	952,078			Sats	Sats			
Vitor (ExT)			X			X		240	552		213,695								

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 6, a participante Célia (FT) apresentou um IDCT elevado (0,40), o segundo mais alto, e um CCCT de consistência intermediária. Na DMF, para o TA, a participante apresentou um dos menores dispêndios de esforço cognitivo (255 ms).

Para a participante Clara, também do grupo FT, também se verificou um IDCT elevado (0,30), indicador de uma perspectiva de tradução mais dinâmica, bem como um CCCT de consistência intermediária. Essa participante apresentou um maior nível de satisfação com sua tradução, acreditando que o público-alvo do TA também se sentiria Satisfeito.

Diana (FT) apresentou um baixo dispêndio de esforço cognitivo para a medida de DMF no TA (255 ms) e altos níveis de dispêndio para as medidas de NF (2030 para o TF e 4244 para o TA, os mais elevados entre todos os participantes) e de TTF (995,581 s para o TF e 1083,406 s para o TA, os mais elevados entre todos os participantes). Quanto à sua tradução, ela se considerou Insatisfeita e considerou que o provável nível de satisfação do público-alvo seria Insatisfeito.

Helga (FT) apresentou o menor IDCT (-0,20), o que configura uma perspectiva de tradução mais estática, além de ter um CCCT totalmente inconsistente. Para a medida de DMF no TA, Helga dispendeu um dos maiores valores de esforços cognitivos em comparação ao dos outros participantes (568 ms). Tanto para a sua tradução quanto para o provável nível de satisfação do público-alvo, a participante indicou estar satisfeita.

Selma (FT) registrou um dos maiores dispêndios de esforço cognitivo para a DMF no TA (339 ms) e um dos menores NF no TF (756).

Alice (NFT) apresentou um IDCT mais estático, por ser abaixo de 0, especificamente -0,20. Além disso, mostrou também um CCCT totalmente inconsistente. Fábio (NFT) apresentou os mais elevados níveis de satisfação, tanto para sua tradução, quanto para o provável nível de satisfação do público-alvo do seu TA. Joana (NFT) totalizou 0,30 em seu IDCT, um valor elevado, e um CCCT de consistência intermediária. Obteve um dos menores valores de dispêndio de esforço cognitivo no TF, para a DMF, com 371 ms. Ela se considerou Insatisfeita com sua tradução, assim como acreditava que seu público-alvo se sentiria com o TA produzido. Nádia (NFT) pontuou com um IDCT baixo, de -0,10, e com um CCCT totalmente inconsistente. Teve altos dispêndios de esforço cognitivo, ao analisarmos as medidas de NF, 1.811 para o TF e 3.388 para o TA; e também para o TTF: 846,588 s para o TF e 1.032,564 s para o TA. Paulo (NFT) teve um baixo NF para o TF (647), assim como um baixo TTF no TF (264,056 s). Foi o participante com o maior número de instâncias de metarrepresentação em sua retrospectiva, assim como se considerou Satisfeito com sua tradução e considerou que o público-alvo também se sentiria Satisfeito. Zilda (NFT) foi a participante

com um dos maiores valores de dispêndio de esforço cognitivo com base no NF no TA, totalizando 3.199 fixações.

Ivana (BLP) apresentou um dos maiores valores de NF no TF, somando 1.357 fixações. Ela não apresentou nenhuma instância de metarrepresentação e, além de se achar Insatisfeita com sua tradução, considerou que o público-alvo também ficaria Insatisfeito com o TA.

Karen (BLP) teve um baixo dispêndio de esforço cognitivo para a medida de DMF no TF (374 ms), um baixo NF no TA (573) e um baixo TTF no TA (148,684 s). Ela também se considerou Insatisfeita com sua tradução e informou que o público-alvo também ficaria Insatisfeito com o que foi produzido por ela.

Laísa (BLP) apresentou o menor dispêndio de esforço cognitivo no TF para a medida de DMF (368 ms), um dos menores valores de NF no TA (453), um dos menores valores de TTF no TF (371,438 s) e o menor valor de TTF no TA (121,592 s), o que faz com que ela tenha sido a participante com o menor dispêndio de esforço cognitivo no TA para a medida TTF. Ela ficou Muito insatisfeita com sua tradução e considerou que seu público-alvo se sentiria Nem insatisfeito nem satisfeito.

Meire (BLP) foi a participante com o IDCT mais elevado, 0,50, e com um CCCT de consistência intermediária. Ela afirmou ter ficado Satisfeita com sua tradução e previu um elevado nível de satisfação também para os leitores de sua tradução.

Tiago (BLP) foi o participante com maior dispêndio de esforço cognitivo, se considerada a medida de DMF (819 ms no TF e 441 ms no TA). Para o NF, no TA, seu dispêndio de esforço foi o menor de todos, com 300 fixações. Totalizou um TTF no TA também baixo (132,319 s). Não apresentou nenhuma instância de metarreflexão em sua retrospectiva e foi o participante mais insatisfeito, tendo declarado estar Muito insatisfeito com seu TA e julgado que seu público-alvo ficaria também Muito insatisfeito com a tradução.

Tânia (EstT) apresentou o IDCT mais baixo (-0,20), um CCCT de consistência intermediária. Para a DMF, apresentou um alto dispêndio de esforço cognitivo: 703 ms (TF) e 341 ms (TA); assim como para o TTF: 688,280 s no TF e 952,078 s no TA. Apresentou um nível elevado de satisfação com sua tradução e acredita que o público leitor do TA também se sentiria Satisfeito.

Vitor (Ext), apresentou um IDCT elevado de 0,30 e um CCCT de consistência intermediária. Ele foi o participante com o menor dispêndio de esforço cognitivo no TA para a medida de DMF (240 ms), o menor dispêndio de esforço cognitivo para a medida de NF (552) no TF e para o TTF (213,695 s) nesse mesmo texto.

Os resultados do Quadro 6 destacados em negrito relacionam-se diretamente às hipóteses desta pesquisa, que são: (i) os TILS egressos de cursos de graduação de formação de TILS têm a CT mais desenvolvida em comparação aos outros perfis investigados em nossa pesquisa e, por isso, esses participantes apresentariam (ii) uma perspectiva de tradução mais dinâmica; (iii) um menor dispêndio de esforço cognitivo no processo tradutório no TF e no TA; (iv) uma maior capacidade de metarrepresentação; e apresentariam ainda (v) uma autoavaliação mais positiva em relação à tradução realizada, além de atribuírem ao público-alvo de sua tradução um provável nível de satisfação mais elevado com o TA.

As participantes Célia e Clara, ambas do grupo FT, apresentaram IDCTs elevados, 0,40 e 0,30, respectivamente, além de um CCCT de consistência intermediária. Célia apresentou um dispêndio de esforço cognitivo baixo no TA para a medida de DMF em comparação aos outros participantes, mas não para as outras medidas de esforço cognitivo (NF e TTF), além de não ter sido a participante com o maior número de instâncias de metarrepresentação e de não ter sido uma das participantes com maior nível de satisfação. Clara, por sua vez, foi uma das participantes com o maior nível de satisfação.

Diana (FT) foi também uma das participantes que apresentou um dos menores valores de dispêndio de esforço cognitivo para o TA com base na DMF. Além disso, ela apresentou elevados níveis de dispêndio de esforço cognitivo para as medidas de NF e TTF, tanto no TF quanto no TA, além de expressar sua insatisfação com a tarefa de tradução e de ter indicado provável nível de insatisfação do público-alvo.

Helga (FT) apresentou um IDCT muito baixo (-0,20), indicativo de uma perspectiva de tradução mais estática e um CCCT totalmente inconsistente. A DMF dessa participante foi elevada no TF, e seu nível de satisfação foi elevado, assim como a sua avaliação acerca do provável nível de satisfação do público leitor de sua tradução.

A última participante do grupo FT, Selma, teve um elevado dispêndio de esforço cognitivo no TA para a DMF e um dos menores dispêndios no TF para o NF.

Após as análises desenvolvidas neste capítulo, prosseguimos às considerações finais, no quinto e último capítulo desta dissertação. Nele, realizamos nossas conclusões acerca das propostas investigativas de nossa pesquisa, ressaltamos as contribuições de nossa investigação e apontamos os desdobramentos possíveis a partir das reflexões apresentadas no decorrer deste texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista um interesse exploratório que não pretende delimitar conclusões definitivas para as nossas hipóteses e a incipiência de pesquisas experimentais com pares linguísticos intermodais, propusemo-nos, nesta pesquisa, à realização de uma investigação no campo dos Estudos da Tradução, em seus ramos aplicado à formação de tradutores e descritivo direcionado ao processo (HOLMES, 2000), bem como, e mais especificamente, no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (RODRIGUES; BEER, 2015).

A partir da análise curricular de cursos de graduação de formação de TILS em universidades federais brasileiras — em se que constatou que o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução (GONÇALVES, 2015) é um dos componentes da CT mais frequentes a partir da análise de títulos e ementas das disciplinas — e da realização de uma pesquisa exploratório-experimental com 19 participantes de diferentes perfis para investigar o conhecimento sobre tradução (PACTE, 2017a), o dispêndio de esforço cognitivo (HVELPLUND, 2014), a capacidade de metarrepresentação (GUTT, 2004), o nível de satisfação com o texto-alvo e a avaliação dos participantes em relação ao provável nível de satisfação do público-alvo da tradução, os objetivos deste estudo foram alcançados.

Primeiramente, atingimos o objetivo geral de investigar perfis de competência tradutória a partir da relação entre formação acadêmica em cursos de graduação e análise do processo tradutório intermodal da Libras para o português. Em segundo lugar, os objetivos específicos também foram alcançados, uma vez que caracterizamos os perfis de formação de competência tradutória de cursos de graduação de formação de TILS; identificamos, a partir do conhecimento sobre tradução, se a perspectiva de tradução dos participantes do experimento era mais dinâmica ou mais estática (PACTE, 2017a); mensuramos o dispêndio de esforço cognitivo dos participantes nos textos-fonte e alvo, a partir das medidas de DMF, NF e TTF; verificamos a capacidade de metarrepresentação, por meio das instâncias de metarrepresentação dos participantes; e identificamos os níveis de satisfação dos participantes com a sua tradução, bem como a sua avaliação em relação ao provável nível de satisfação do público leitor do TA produzido.

Para atingirmos os objetivos enunciados, as seguintes perguntas de pesquisa foram propostas: i) quais são os perfis de CT almejados pelos cursos de graduação de formação de TILS em universidades federais brasileiras?; ii) os participantes egressos de cursos de graduação de formação de TILS apresentam uma perspectiva de tradução mais dinâmica do que os não egressos desses cursos?; iii) os participantes egressos de cursos de graduação de

formação de TILS apresentam menor dispêndio de esforço cognitivo no TF e no TA na execução de uma tarefa experimental de tradução da Libras para o português em comparação aos não egressos desses cursos?; iv) os participantes egressos de cursos de graduação de formação de TILS possuem maior capacidade de metarrepresentação do que os não egressos desses cursos?; v) os participantes egressos de cursos de graduação de formação de TILS apresentam um nível mais elevado de satisfação com o texto-alvo produzido e acreditam que o provável nível de satisfação do público-alvo de sua tradução será também elevado?

A partir das informações fornecidas pelas participantes do grupo FT ao responderem ao questionário de perfil, constatamos que elas apresentaram perfis que nos permitiram assumir que se trata de profissionais com elevados níveis de CT. Além da formação em Tradução em cursos de graduação que desenvolvem os diversos componentes da CT, como já apresentado em Zampier e Gonçalves (2017) e também no Capítulo 3 desta dissertação, as participantes Célia, Clara, Diana, Helga e Selma, do grupo FT, têm mais de sete anos de atuação como TILS, apresentaram elevados níveis de proficiência em Libras, são certificadas pelo ProLibras (com exceção de Selma), têm CHs de atuação como TILS que são superiores a 10 horas semanais e porcentagem de renda entre 71% e 100% advinda da atuação como tradutoras e intérpretes de Libras-português.

Para responder às perguntas de pesquisa e tendo como base os perfis das participantes do grupo FT, as seguintes hipóteses foram aventadas. A hipótese teórica é de que (i) os TILS egressos de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português têm a CT mais desenvolvida em comparação aos demais perfis investigados nesta dissertação. Essa hipótese teórica foi avaliada a partir das hipóteses de trabalho, segundo as quais os participantes do grupo FT, por terem maior conhecimento sobre tradução, (ii) apresentariam uma perspectiva de tradução mais dinâmica, (iii) um menor dispêndio de esforço cognitivo no TF e no TA durante o processo tradutório, (iv) uma maior capacidade de metarrepresentação e (v) uma autoavaliação mais positiva em relação à tradução realizada, além de atribuírem ao provável público-alvo de sua tradução um maior nível de satisfação com o TA por eles produzido.

Para a hipótese de que as participantes do grupo FT apresentariam uma perspectiva de tradução mais dinâmica, constatamos que não foi possível verificá-la. As participantes Célia, Clara e Diana apresentaram uma perspectiva de tradução mais dinâmica — com IDCTs de 0,40, 0,30 e 0,20, respectivamente — em relação a vários participantes, inclusive às participantes do próprio grupo FT, Helga e Selma, que apresentaram IDCTs de -0,20 e 0,00, respectivamente.

Com relação ao CCCT, Diana, Helga e Selma apresentaram um índice totalmente inconsistente, enquanto Célia e Clara tiveram um CCCT de consistência intermediária.

O IDCT mais elevado (0,50) entre os participantes foi de Meire, do grupo BLP. Identificamos ainda participantes dos grupos NFT, BLP e ExT com IDCTs semelhantes aos de algumas participantes do grupo FT: Joana, do grupo NFT, e Vitor, participante ex-tradutor, com IDCTs de 0,30; Zilda, do grupo NFT, e Ivana, uma bilíngue em Libras-português, com IDCTs, de 0,20.

Novamente, destacamos que, para essa hipótese, não foi possível constatar o que foi aventado inicialmente, uma vez que não foram todas as participantes do grupo FT que apresentaram IDCTs elevados e CCCTs de consistência também elevada para os nossos resultados.

Quanto ao conhecimento sobre tradução, observamos que provavelmente a formação e a atuação profissional como professora de Libras em nível superior da participante Meire, do grupo BLP, foram o que fez com que seu IDCT fosse de 0,50. Observamos que o questionário utilizado para a obtenção dos resultados do conhecimento sobre tradução, adaptado a partir de PACTE (2017a), foi construído para ser aplicado a respondentes que atuem como tradutores de línguas vocais-auditivas, e não para tradutores de pares linguísticos intermodais como o par Libras-português. Uma sugestão para pesquisas futuras seria aplicar um questionário específico para o conhecimento sobre tradução relacionado a traduções intermodais, assim como analisar mais detidamente, nos currículos de cursos de graduação de formação de TILS, as disciplinas que efetivamente desenvolvem os constituintes do conhecimento sobre tradução.

Quanto à hipótese de que as participantes do grupo FT apresentariam um menor dispêndio de esforço cognitivo no TF e no TA durante o processo tradutório, verificamos que não foi possível afirmar categoricamente qual dos textos do par linguístico investigado, TF (vídeo em Libras) ou TA (texto escrito em português), demandou maior dispêndio de esforço cognitivo dos participantes, sem levarmos em conta as medidas de DMF, NF e TTF para o TF e para o TA. Apesar de uma das três medidas de esforço cognitivo de nossa pesquisa, DMF, ter sido maior para o TF (média de 483 ms) do que para o TA (média de 289 ms), e as outras duas medidas, NF e TTF, terem sido menores para o TF, médias de 1.083 e 518,941 s, respectivamente, do que para o TA, médias de 1.892 e 539,658 s, respectivamente, a questão da intermodalidade do par linguístico em que os participantes traduziram pareceu ser um motivador para essa grande diferença encontrada entre as medidas.

O TF, um vídeo em Libras, língua de modalidade gestual-visual, fez com que a média da DMF fosse elevada, assim como as características da tarefa de produção de um TA escrito

em uma língua de modalidade vocal-auditiva parecem ter influenciado decisivamente nos resultados de dispêndio de esforço cognitivo elevados para as medidas de NF e TTF. Constatamos que ainda não possuímos critérios claros que permitam afirmar em qual dos dois textos, TF ou TA, houve maior dispêndio de esforço cognitivo. A elaboração desses critérios e um desenho experimental que permita, eventualmente, isolar a variável da modalidade das línguas e uma investigação com base nas médias por grupos de participantes parecem ser possibilidades futuras para uma investigação que pretenda verificar em qual das áreas de interesse da tarefa experimental (TF ou TA) há maior dispêndio de esforço cognitivo.

As afirmações acerca da hipótese de dispêndio de esforço cognitivo que podem ser feitas referem-se à comparação entre TF e TA em cada uma das medidas de esforço cognitivo. Para o TF, considerando-se a DMF, os participantes com os menores dispêndios de esforço cognitivo foram Laísa, do grupo BLP, Joana, do grupo NFT, e Karen, também do grupo BLP; para o TA, para essa mesma medida, os menores dispêndios foram de Vitor (ExT), de Célia e de Diana, estas duas últimas do grupo FT. Considerando-se o NF, para o TF, os menores dispêndios de esforço cognitivo foram de Vitor (ExT), Paulo, do grupo NFT, e de Selma, do grupo FT; para o TA, figuraram participantes do grupo BLP, a saber: Tiago, Laísa e Karen. Por último, para a medida de TTF, para o TF os menores dispêndios de esforço cognitivo foram de Vitor (ExT), Paulo (NFT) e Laísa (BLP); para o TA, Laísa, Tiago e Karen, os três do grupo BLP.

Assim, constata-se que não foi possível a verificação da hipótese aventada acerca do dispêndio de esforço cognitivo. Destacamos, porém, que, para as medidas de DMF, no TA, e NF, no TF, participantes formadas em Tradução apresentaram baixos, mas não os menores, dispêndios de esforço cognitivo. Para os TILS do grupo FT com altos dispêndios de esforço cognitivo, observamos que, geralmente, os profissionais com maior CT costumam apresentar maiores dispêndios desse esforço por conseguir identificar problemas que outros participantes nem mesmo percebem, além de implementar estratégias complexas para a sua solução, as quais comumente demandam atividade metarrepresentativa.

O que se pôde verificar por meio das medidas de dispêndio de esforço cognitivo (DMF, NF e TTF) e também por meio da aplicação do teste T foi que os participantes TILS formados ou não em Tradução, incluindo a participante estudante de Tradução que possui experiência profissional como tradutora e o participante ex-tradutor, dedicaram-se mais à produção do TA, em comparação com os participantes do grupo BLP, para as medidas de NF e TTF. Acreditamos que isso se relaciona ao nível superior de CT dos participantes TILS em relação aos participantes do grupo BLP e reiteramos que essa diferença parece ser motivada pela capacidade que os participantes TILS têm de identificar e solucionar problemas de tradução de

forma mais adequada, na comparação com os bilíngues. Destacamos que seriam interessantes novas investigações que pudessem verificar critérios que permitam contrastar e comparar resultados de dispêndio de esforço cognitivo em tarefas de tradução intermodal de forma mais refinada, permitindo, assim, a compreensão acerca de qual texto, TF ou TA, do par investigado despence um maior esforço cognitivo dos participantes.

Para a hipótese de que as participantes formadas em Tradução possuiriam uma maior capacidade de metarrepresentação, verificamos que, quantitativamente, não houve tendência de confirmação dessa hipótese. O participante com o maior número de instâncias de metarrepresentação foi Paulo, do grupo NFT. Ele apresentou quatro instâncias de metarrepresentação, e, por meio delas, foi possível constatar que ele metarrepresentou acerca do público-alvo de sua tradução e que as reflexões acerca do ambiente cognitivo desse público o guiaram durante o processo tradutório. Apesar de não ser egresso de um curso de graduação de formação de TILS, Paulo tem um perfil que parece compensar essa ausência de graduação na área de Tradução. Ele é especialista em interpretação de Libras, atua como TILS há 12 anos, é certificado pelo ProLibras, informou possui proficiência profissional plena em Libras, além de ler textos sobre Tradução mensalmente.

O grupo BLP foi o único em que todos os participantes apresentaram uma ou nenhuma instância de metarrepresentação. Em todos os outros grupos, FT, NFT, EstT e ExT, os participantes, que atuam ou já atuaram como TILS, apresentaram ao menos uma instância de metarrepresentação.

Apesar de terem apresentado um número reduzido de instâncias de metarrepresentação, as participantes do grupo FT, Célia, Diana (com duas instâncias cada), Helga e Selma (com uma instância cada) apresentaram instâncias de metarrepresentação que as guiaram em seu processo de tradução para um público-alvo específico.

Quanto aos resultados dos protocolos verbais retrospectivos semiguizados, a partir dos quais verificamos as instâncias de metarrepresentação de nossa pesquisa, acreditamos que seria necessária a aplicação, em investigações futuras, de ferramentas que obtivessem dados em tempo real das atividades metacognitivas dos participantes, como eletroencefalografia e ressonância magnética funcional, além de um aperfeiçoamento na metodologia de coleta e análise, incluindo-se formas mais rigorosas de quantificação e qualificação, das instâncias de metarrepresentação e de metarreflexão.

Quanto à última hipótese, a de que as participantes formadas em Tradução fariam uma autoavaliação mais positiva da tradução realizada além de atribuírem ao público-alvo de sua tradução um provável maior nível de satisfação com o TA, constatamos que duas participantes

do grupo FT, Clara e Helga, apresentaram níveis elevados de satisfação com a sua tradução, considerando-se Satisfeitas, e consideraram que o público-alvo também teria níveis elevados de satisfação (ele ficaria satisfeito com as suas traduções). Célia e Selma apresentaram níveis intermediários de satisfação, afirmando que se sentiram Nem insatisfeitas nem satisfeitas com sua tradução e que o público-alvo ficaria Satisfeito. Diana foi a única participante do grupo FT que se considerou Insatisfeita com sua tradução e que afirmou que provavelmente o público-alvo também ficaria Insatisfeito com o TA por ela produzido. Apesar de a hipótese não ter se confirmado, houve uma tendência de que participantes com maiores níveis de CT, motivados por sua formação em Tradução, por um maior conhecimento sobre tradução e por atuarem como TILS, apresentassem níveis avaliativos mais satisfatórios.

Para os níveis de satisfação aferidos em nossa pesquisa, constatamos que a maioria dos bilíngues em Libras-português ficou Insatisfeita com a tradução e considera que o público-alvo também se sentiria Insatisfeito. Parece, como já discutimos anteriormente, haver uma relação entre nível conhecimento de Libras e de CT e o nível de satisfação dos participantes. Acreditamos ser promissor o confronto desses resultados com os produtos tradutórios, ou seja, os textos-alvo em português escrito produzidos pelos participantes.

Foi possível constatar, nesta pesquisa — dadas as condições do experimento aplicado, as ferramentas utilizadas no desenho experimental e as análises realizadas —, que a formação em cursos de graduação que têm como egressos TILS não forneceu indícios que garantissem a confirmação de cada uma das hipóteses de trabalho aventadas. Encontramos indícios que apontaram tendências, relacionadas também aos níveis de CT dos participantes, em alguns casos, mas que demandam desenhos experimentais mais rigorosos em relação ao controle de variáveis. Tendo em vista o caráter exploratório, podemos dizer que foram dados passos importantes para o mapeamento dos fenômenos observados.

Acreditamos que os resultados da nossa pesquisa apresentam potencial de aplicação, especialmente aqueles referentes às análises curriculares dos cursos de graduação de formação de TILS de universidades federais brasileiras. Esses resultados, em acréscimo aos apresentados por Gonçalves (2015) e Rodrigues (2018b), por exemplo, contribuem significativamente para que as próprias instituições propositoras dos cursos analisados observem quais têm sido as tendências de formação de tradutores e intérpretes intramodais e intermodais. Nesse sentido, observando quais são os componentes da CT mais e menos frequentes nos cursos de formação de TILS e atentando-se para o mercado de trabalho de tradução e interpretação, essas instituições poderiam eventualmente repensar os seus desenhos curriculares, a fim de desenvolver propostas cuja aplicação estivesse em consonância com o que é exigido dos

profissionais no mercado de trabalho. Ou seja, a interação entre pesquisa, formação acadêmica e agentes do mercado profissional é sempre bem-vinda e favorece o desenvolvimento de todos esses polos.

Os resultados obtidos por meio da realização do experimento de nossa pesquisa, especificamente aqueles relativos ao dispêndio de esforço cognitivo, como as médias de DMF, NF e TTF, destacaram que o caráter intermodal da atuação dos TILS deve ser levado em consideração no processo tradutório e também na formação desses profissionais, como destaca Rodrigues (2018b). A elevada média da DMF para o TF, vídeo em Libras do nosso estudo, nos coloca frente à possibilidade de que os conhecimentos, as habilidades e as capacidades dos TILS sofrem grande influência, tendo em vista a modalidade gestual-visual da Libras e a sua interface com a modalidade vocal-auditiva do português no processo tradutório (RODRIGUES, 2018a).

Assim, em consonância com o que Rodrigues (2018a) afirma, podemos considerar que aos TILS em formação e aos profissionais faz-se necessário o desenvolvimento de uma CT intermodal que lhes permita lidar de forma mais efetiva com a modalidade e com os efeitos da modalidade gestual-visual da Libras e com a sua influência sobre a modalidade vocal-auditiva do português e vice-versa.

Por fim, demos alguns passos importantes na pesquisa descritiva e aplicada no campo da tradução intermodal no par linguístico Libras-português, expandindo questões que vêm sendo discutidas no campo dos Estudos da Tradução e no recente campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais. Sem propor um esgotamento das discussões apresentadas neste estudo, tendo clareza de que apenas nos lançamos a explorações iniciais em relação às várias e instigantes questões sobre essa temática, acreditamos ter contribuído para as discussões, ainda incipientes, acerca da intermodalidade nas pesquisas do processo tradutório e da relação entre essa perspectiva processual e perfis de competência tradutória.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. A triangulação como opção metodológica em pesquisas empírico-experimentais em tradução. In: PAGANO, A. (org.) *Metodologias de Pesquisa em Tradução*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 69-92.
- ALVES, F. O processo de tradução: delimitação de um objeto de estudo. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 10, p. 9-22, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6142/5700>>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- ALVES, F. Ritmo cognitivo, meta-reflexão e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Ed.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 109-153.
- ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: GAMBIER, Y.; SCHELENSIGER, M.; STOLZE, R. (Ed.). *Translation studies: doubts and directions*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 41-55.
- ALVES, F., MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000. 160 p.
- ANDERSON, J. R. *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1983. 360 p.
- CARVALHO NETO, G. L. *Metarrepresentação em tradução: uma análise relevantista dos processos inferenciais de tradutores expertos na tradução de textos sensíveis (sagrados)*. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR86YH96/1217d.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- CHOMSKY, N. *Current issues in linguistic theory*. Paris: Mouton & Co., 1970. 119 p.
- EMMOREY, K.; THOMPSON R.; Colvin, R. Eye gaze during comprehension of American sign language by native and beginning signers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 14, n. 2, p. 237-243, 2009.
- FERREIRA, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro, 2010. 273 p.
- FONSECA, N. B. L. *Pós-edição monolíngue: uma análise de indicadores de dispêndio de esforço temporal, técnico e cognitivo*. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-AZQMPW/1499d.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

GONÇALVES, J. L. V. R. Pesquisas empírico-experimentais em tradução: os protocolos verbais. In: PAGANO, A. (Org.). *Metodologias de pesquisa em tradução*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2001. Série Estudos Linguísticos v.3, cap. 1, p. 13-39. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Metodologia%20de%20Pesquisa%20em%20Tradu%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

GONÇALVES, J. L. V. R. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GONÇALVES, J. L. V. R. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. In: *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/25053/13707>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 45-69, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

GUTT, E. A. Challenges of metarepresentation to translation competence. In: FLEISCHMANN, E.; SCHMITT, P. A.; WOTJAK, G. (Ed.). *Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies 4.- 6.10.2001)*. Stauffenberg: Tübingen, 2004. p. 77-89.

HOLMES, J. S. The name and nature of translation studies. In: VENUTI, L. (Org.). *The translation studies reader*. London: Routledge, 2000. cap. 13, p. 172-185.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Eds.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

HURTADO ALBIR, A. Translation and translation competence. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *Researching translation competence by PACTE group*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. cap. 1, p. 3-33.

HURTADO ALBIR, A.; ALVES, F. Translation as a cognitive activity. In: MUNDAY, J. (Ed.). *The routledge companion to translation studies*. London: Routledge, 2009. cap. 4, p. 54-73

HVELPLUND, K. T. *Allocation of cognitive resources in translation: an eye-tracking and key-logging study*. 2011. Tese (Department of International Language Studies and Computational Linguistics) – The Doctoral School of Language, Law, informatics, Operations Management and Culture, Copenhagen Business School, Copenhagen, 2011. Disponível em: <http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/8314/Kristian_T_Hvelplund_SL.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 jun. 2018.

HVELPLUND, K. T. Eye tracking and the translation process: reflections on the analysis and interpretation of eye-tracking data. *MonTI: monografías de traducción e Interpretación*, València, Special Issue 1, p. 201-223, 2014. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/MonTI/article/view/292854/381284>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

HVELPLUND, K. T. Eye tracking and the process of dubbing translation. In: DÍAZ-CINTAS, J.; NIKOLIĆ, K. (Ed.). *Fast-forwarding with audiovisual translation*. Bristol: Multilingual Matters, 2017a. p. 110-125.

HVELPLUND, K. T. Four fundamental types of reading during translation. In: JAKOBSEN, A. L.; MESA-LAO, B. (Ed.). *Translation in Transition: between cognition, computing and technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017b. p. 55-77.

JÄÄSKELÄINEN, R. Can experimental translation studies offer something to practising translators? *Synaps*, n. 22, p. 35-41, 2008. Disponível em: <<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2404116>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

JÄÄSKELÄINEN, R. Quality and translation process research. In: MARTÍN, R. M. (Ed.). *Reembedding translation process research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2016. v. 128, p. 89-106.

JAKOBSEN, A. L. Logging target text production with Translog. In: HANSEN, G. (Ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. v.24, p. 9-20.

JAKOBSEN, A. L. Translation drafting by professional translators and by translation students. In: HANSEN, G. (Ed.). *Empirical translation studies: process and product*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002. V. 27, p. 191-204.

JAKOBSEN, A. L. Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.v. 45, p. 69-95.

JAKOBSEN, A. L., JENSEN K. T. H. Eye movement behaviour across four different types of reading task. In: GÖPFERICH, S.; JAKOBSEN, A. L.; MEES, I. M. (Ed.). Copenhagen: Samfundslitteratur, 2008. Copenhagen Studies in Language 36, p. 103-124.

JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 2003. 162 p.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, Pittsburgh, v. 87, n. 4, p. 329-354, jul. 1980. Disponível em: <<http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1731&context=psychology>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

KÖNIGS, F. G. *Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen*. Die Neueren Sprachen 86/2. 1987. p.162-185.

KRINGS, H. P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr, 1986.

KUSSMAUL, P.; TIRKKONEN-CONDIT, S. Think-Aloud protocol analysis in translation studies. *TTT: traduction, terminologie, rédaction*, Montréal, v. 8, n. 1, p. 177- 199, 1995. Disponível em: < <https://www.erudit.org/en/journals/ttr/1995-v8-n1-ttr1482/037201ar.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, 2011.

LÖRSCHER, W. *Translation performance, translation process and translation strategies*. Tübingen: Narr. 1991.

MEIER, R. P. Why different, why the same? explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.1-25.

O'BRIEN, S. Eye-tracking and translation memory matches. *Perspectives: studies in translatology*, London, v. 14, p. 185-205, 2007. Disponível em: <http://doras.dcu.ie/17157/1/CSL_38_Methodologies.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

O'BRIEN, S. Eye tracking in translation process research: methodological challenges and solutions. In: MEES, I. M.; ALVES, F.; GÖPFERICH, S. (Ed.). *Methodology, technology and innovation in translation process research: a tribute to Arnt Lykke Jakobsen*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2009. v 38, p. 251-266. Disponível em: <http://doras.dcu.ie/17157/1/CSL_38_Methodologies.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (Ed.). *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2000/158625/2000_Benjamins_PACTE.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

PACTE. Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta*, Montréal, v. 50, n. 2, p. 609-619, 2005. Disponível em: <<http://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n2-meta881/011004ar/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

PACTE. Knowledge of translation. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017a. cap. 9, p. 131-152

PACTE. The second stage of PACTE Group's research: experimental research into the acquisition of translation competence. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017b. cap. 19, p. 303-308.

PACTE. Acceptability. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017c. cap. 8, p.119-130.

PADDEN, C. A. Simultaneous Interpreting across modalities. *Interpreting*. n.5, v.2, 2000/01, p.169-185.

PAVLOVIĆ, N.; JENSEN, K. T. H. Eye tracking translation directionality. In: PYM, A.; PEREKRESTENKO, A. (Ed.). *Translation Research Projects 2*, v. 2. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2009. p. 93-109. Disponível em: <http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP2/jensenpavlovic.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

PRESAS, M. Bilingual competence and translation competence. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 19-31.

RAHMAN, A.; PELLERIN, D.; HOUZET, D. Influence of number, location and size of faces on gaze in video. *Journal of Eye Movement Research*, Switzerland, v. 7, n. 2, p. 1-11, Abr. 2014. Disponível em:<<https://bop.unibe.ch/JEMR/article/view/2378>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RODRIGUES, C. A. Abordagem Processual nos Estudos da Tradução: uma meta-análise qualitativa. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 10, p. 23-57, jan. 2002. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6143>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

RODRIGUES, C. H. *A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos da modalidade e processos inferenciais*. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, C. H. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 287-318, 2018a. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651578>>. Acesso em 25 mar. 2019.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. *Translatio*, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, 2018b. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 17-45, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p17/30707>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ROTHER-NEVES, R. Notes on the concept of translator's competence. *Quaderns. Revista de Traducció*, Barcelona, v. 14, p. 125-138, 2007. Disponível em: <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3a-The-concept-of-translators-competence.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SANTOS, S. A. *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010*. 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SCHÄFFNER, C. Running before walking? Designing a translation programme at undergraduate level. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 143-156.

SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. Developing translation competence: introduction. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. vii-xvi.

SHREVE, G. M. Cognition and the evolution of translation competence. In: DANKS, J. H. et al. (Ed.). *Cognitive processes in translation and interpreting*. London: Sage Publications, 1997. p. 120-136.

SILVA, G. M. O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. *Revista Leitura*. Maceió, v. 1, n. 50, p. 124-144, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2466/3370>>. Acesso em 25 mar. 2019.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication and cognition*. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1995. 326 p.

WILSON, D. Metarepresentation in linguistic communication. *UCLWPL*, London, v. 11, p. 127-162, 1999. Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/PUB/WPL/99papers/wilson.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

WEHRMEYER, J. E. Eye-tracking deaf and hearing viewing of sign language interpreted news broadcasts. *Journal of Eye Movement Research* 7, v. 1, n. 3, p. 1-16, 2014.

ZAMPIER, P. L. V. O.; GONÇALVES, J. L. V. R. Uma análise do desenvolvimento da competência tradutória em cursos superiores de tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras)-português. In: IV Encontro Nacional Cultura e Tradução (ENCULT), 4., 2017, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Cultura & Tradução, 2017. p. 95-105. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/view/37579/18924>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de perfil

- 1) Nome completo
- 2) Gênero
- 3) Data de nascimento
- 4) Você está matriculado em algum curso universitário?
 - 4.1) Em qual curso e habilitação?
 - 4.2) Em qual instituição?
- 5) Sua formação é em Bacharelado, Licenciatura ou grau equivalente?
 - 5.1) Em qual(is) curso(s) e habilitação(ões)?
 - 5.2) Em qual(is) instituição(ões)?
- 6) Você fez especialização(ões) ou está cursando?
 - 6.1) Em qual(is) curso(s)?
 - 6.2) Em qual(is) instituição(ões)?
- 7) Você tem mestrado ou está cursando?
 - 7.1) Em qual(is) área(s) e linha(s)?
 - 7.2) Em qual(s) instituição(ões)?
- 8) Você tem doutorado ou está cursando?
 - 8.1) Em qual(is) área(s)?
 - 8.2) Em qual(is) instituição(ões)?
- 9) Você está cursando ou já cursou alguma disciplina ou curso livre da área de tradução? Se sim, qual(is)?
- 10) Qual é a sua L1? (L1: língua materna e/ou língua(s) adquirida(s) na infância e de uso regular)
 - 10.1) Como você avalia seu nível de proficiência na L1?
Nenhuma proficiência/Proficiência elementar/Proficiência profissional limitada/Proficiência profissional/Proficiência profissional plena/Proficiência nativa ou bilíngue.
 - 10.2) Você tem outra L1? Se sim, especifique.
- 11) Qual(is) é(são) sua(s) L2? (L2: língua adquirida, geralmente, a partir da adolescência e usada em contextos distintos com regularidade (trabalho, estudo etc.))
 - 11.1) Como você avalia seu nível de proficiência na primeira L2?

Nenhuma proficiência/Proficiência elementar/Proficiência profissional limitada/Proficiência profissional/Proficiência profissional plena/Proficiência nativa ou bilíngue.

11.2) Como você aprendeu sua primeira L2?

Familiares/Amigos/Escola/Religião/Curso livre/Ensino superior/Outro.

11.3) Há quantos anos você começou a aprender sua(s) L2?

11.4) Como você avalia seu nível de proficiência na sua segunda L2?

Nenhuma proficiência/Proficiência elementar/Proficiência profissional limitada/Proficiência profissional/Proficiência profissional plena/Proficiência nativa ou bilíngue.

11.5) Como você aprendeu sua segunda L2?

Familiares/Amigos/Escola/Religião/Curso livre/Ensino superior/Outro.

11.6) Você possui certificado(s) de proficiência em alguma L2? Se sim, especifique:

12) Qual(is) é(são) sua(s) L3? (L3: língua receptiva, compreendida com facilidade, mas expressada com certa dificuldade no uso)

13) Você atua como tradutor(a) e intérprete de Libras-português? Se sim, há quanto tempo?

13.1) Com que frequência você faz traduções e/ou interpretações?

Até 10 horas por semana/de 10 horas a 20 horas por semana/de 20 horas a 30 horas por semana/de 30 horas a 40 horas por semana/mais de 40 horas por semana.

13.2) Que porcentagem de sua renda advém da prestação de serviços de tradução e/ou interpretação?

Menos de 10%/11% a 30%/31% a 50%/51% a 70%/71 a 100%.

13.3) Que tipo de tradução você geralmente faz? Marque todas as opções aplicáveis.

*Nenhuma/Tradução literária/Tradução técnica/Tradução acadêmica/
Tradução audiovisual/Outras.*

13.4) Que tipo de interpretação você geralmente faz? Marque todas as opções aplicáveis.

*Nenhuma/Interpretação de eventos/Interpretação acadêmica/educacional/
Interpretação audiovisual/Outra(s).*

13.5) Você já atuou como tradutor(a) e intérprete de Libras-português? Se sim, por quanto tempo?

14) Você atua como professor(a) de Libras? Se sim, há quantos anos?

14.1) Você ministra ou já ministrou disciplinas da área de tradução em algum nível? Marque todas as opções aplicáveis.

Não/Sim, em cursos livres/Sim, na graduação/Sim, na pós-graduação/Outros.

14.2) Você já atuou como professor de Libras? Se sim, por quanto tempo?

15) Há pessoas surdas em sua família? Se sim, qual o grau de parentesco?

APÊNDICE B – Questionário de satisfação

1) Qual o seu nível de satisfação com a tradução que você acabou de realizar?

Muito insatisfeito/Insatisfeito/Nem insatisfeito nem satisfeito/Satisfeito/Muito satisfeito.

1.1) Justifique sua resposta.

2) Qual será o provável nível de satisfação do leitor da sua tradução?

Muito insatisfeito/Insatisfeito/Nem insatisfeito nem satisfeito/Satisfeito/Muito satisfeito.

2.1) Justifique sua resposta.

3) Quais foram as suas dificuldades ao realizar a tradução? O que você fez para resolvê-las?

4) O que você teria feito de outra forma, se fosse possível refazer a tradução?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da pesquisa: Uma análise de perfis de competência tradutória e sua influência sobre o processo de tradução no par linguístico Libras-português. Este termo de consentimento livre e esclarecido pode conter palavras que você não entenda. Peça ao(à) pesquisador(a) que explique os vocábulos ou informações que você eventualmente não compreenda.

1. Do convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Uma análise de perfis de competência tradutória e sua influência sobre o processo de tradução no par linguístico Libras-português”. Se decidir participar desta pesquisa, é importante que leia as informações contidas neste documento a respeito do estudo e do seu papel nesta pesquisa. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a sua relação com o pesquisador ou com a Universidade Federal de Ouro Preto. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito ao final deste documento. Você poderá fazer todas as perguntas que precisar para entender os objetivos da pesquisa, esclarecer dúvidas acerca dos riscos, dos benefícios e outros. São garantidos a você esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia. Você receberá uma cópia fidedigna deste termo na qual constam as informações relativas à pesquisa, bem como o telefone e o endereço do pesquisador principal, por meio dos quais poderá entrar em contato para dirimir quaisquer dúvidas sobre o projeto e sua participação.

2. Dos pesquisadores e patrocinadores envolvidos

Esta pesquisa tem como pesquisadores responsáveis o Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves, Professor Associado do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, e o Mestrando Pedro Zampier Lopes Vieira de Oliveira. O endereço do Programa de Pós-Graduação em Letras é Rua do Seminário, s/n, CEP: 35420-000, Mariana (Minas Gerais) – Brasil.

3. Do objetivo e da justificativa

O objetivo deste estudo é mapear o perfil de tradutores profissionais e bilíngues em Libras-português não tradutores, com vistas à caracterização desses perfis de participantes, observando-se, em particular, aspectos relacionados à competência tradutória e ao processo tradutório. Os resultados desta pesquisa fornecerão subsídios para o avanço das discussões sobre a competência tradutória, sobre a formação de tradutores e intérpretes e sobre o processo tradutório intermodal de Libras-português.

4. Dos procedimentos de coleta

Se concordar em participar deste estudo, você será solicitado a preencher questionários sobre sua formação acadêmica e sua perspectiva de tradução, além de realizar de uma tarefa de tradução. Em seguida, será pedido a você que, assistindo à reprodução da tarefa realizada, verbalize como solucionou os problemas de tradução encontrados e preencha um questionário de satisfação com a tradução. A tarefa consistirá na tradução de um vídeo cuja língua-fonte será a Libras e a língua-alvo será o português. O processo de tradução será rastreado por meio de tecnologia não invasiva que fornecerá informações sobre movimentos oculares (Rastreador Ocular Tobii TX300) e acionamentos de teclado e *mouse* (Translog II ou InputLog). Todo o material coletado será catalogado com um número de referência, preservando-se a confidencialidade de seus dados pessoais, e será analisado de acordo com os fundamentos teóricos e os métodos de análise desta pesquisa.

5. Dos desconfortos e riscos possíveis

Todos os procedimentos da sessão experimental, incluindo a leitura deste termo e os esclarecimentos sobre a pesquisa, demandarão entre 40 e 90 minutos de seu tempo e ocorrerão nas dependências do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, na sala I-36, sede atual do Laboratório Experimental de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras, ou no Laboratório Experimental de Tradução, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Esses dois locais garantem condições de trabalho seguras, tranquilas e privadas. Possíveis desconfortos e riscos podem se relacionar: (i) ao eventual incômodo do participante em ser observado pelo pesquisador durante a realização do experimento; (ii) ao possível desconforto físico causado pelo manuseio de teclado e *mouse* durante a realização do experimento; e (iii) à necessidade de manter o olhar, o máximo possível, voltado para a tela do computador. Como forma de minimizar ou excluir esses riscos e desconfortos, salienta-se que esta pesquisa será realizada somente se você se sentir em boas condições físicas e emocionais para desenvolver todas as atividades solicitadas.

6. Dos benefícios esperados

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará benefícios de forma direta e imediata. Contudo, os resultados deste estudo serão relevantes para a compreensão do processo de tradução, para a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português e para os estudos acerca da competência tradutória.

7. Dos custos e reembolsos para o participante

Você não terá qualquer gasto em função de sua participação nesta pesquisa, portanto, não haverá necessidade de qualquer reembolso por parte dos pesquisadores. Sua participação deverá ser voluntária e espontânea, não havendo, assim, qualquer tipo de remuneração.

8. Da confidencialidade da pesquisa

Será garantido sigilo absoluto para assegurar o anonimato e, conseqüentemente, a privacidade de todos os sujeitos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Portanto, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, para propósitos de publicação científica ou educativa. Os dados dos experimentos, após a coleta e as devidas análises, serão arquivados e mantidos em sigilo por tempo indeterminado, sob a responsabilidade do pesquisador, em devidas mídias digitais. Serão observados critérios de confidencialidade no armazenamento desses dados, dados que estarão disponíveis no Laboratório Experimental de Estudos da Linguagem do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (Rua do Seminário, s/n, CEP: 35420-000, Mariana (Minas Gerais), Brasil, Telefone: +55 (31) 3557-9418). Assim, ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você autoriza as inspeções em seus registros. Em caso de dúvidas relacionadas às questões éticas envolvendo esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto, pelo telefone (31) 3559-1368, pelo *e-mail* cep@propp.ufop.br ou presencialmente, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP), no Centro de Convergência do Campus Morro do Cruzeiro, s/n, CEP: 35400-000, Ouro Preto (Minas Gerais), Brasil.

9. Da declaração de consentimento livre e esclarecido

Eu (nome), RG (número do RG), CPF (número do CPF), declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que fui devidamente informado(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre os procedimentos que serão utilizados, os riscos, os desconfortos, os benefícios, o custo/reembolso dos participantes, a confidencialidade da pesquisa. Confirmando que toda a linguagem técnica utilizada na descrição desta pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Declaro, ainda, que me foi assegurado que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade ou à perda de benefícios. Confirmando, por fim, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dou meu consentimento de espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Assinatura do(a) participante e data.

Eu (nome), RG (número do RG), CPF (número do CPF), atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios da participação na pesquisa. Acredito que o(a) participante recebeu todas as informações necessárias, as quais foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível, e compreendeu tais explicações.

Assinatura do(a) participante e data.

APÊNDICE D – Orientações para o protocolo verbal retrospectivo semiguado

Agora você poderá reproduzir toda a sua tarefa de tradução na velocidade que desejar e quantas vezes precisar. O objetivo é que, à medida que visualiza seu processo de tradução, você possa descrever, com total liberdade, todos os pensamentos, reflexões e ideias que passaram pela sua cabeça durante a execução da tarefa, destacando questões como: facilidade ou dificuldade na tradução, problemas de tradução que você tenha identificado, e formas de solução desses problemas. Lembre-se de que esse relato é espontâneo e de que você pode dizer o que desejar sobre a tarefa que acabou de executar. Não se censure. Sinta-se à vontade para falar sobre qualquer aspecto do seu processo de tradução.

APÊNDICE E – Texto-fonte da tarefa de tradução

Roman Jakobson distingue três maneiras de se interpretar um signo verbal, ou três tipos de tradução: i) a tradução intralingual, que consiste na tradução dos signos verbais por meio de outros signos na mesma língua, em que se utiliza uma palavra sinônima; por exemplo: “queijo” é um alimento feito a partir do leite; ii) a tradução interlingual, ou seja, a tradução dos signos verbais de uma língua para uma outra diferente, cujo exemplo é a tradução da palavra “queijo” para a Libras (QUEIJO); e iii) a tradução intersemiótica, que consiste na tradução de signos verbais para signos não verbais, ou vice-versa, como quando se traduz uma poesia para uma pintura.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de conhecimento sobre tradução

Assinale uma opção, de acordo com a sua opinião, sobre as frases a seguir:

1) Enquanto você lê o texto-fonte, já começa a imaginar como irá traduzi-lo.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

2) Sempre se perde algo na tradução, já que as palavras não têm os mesmos significados na língua-fonte e na língua-alvo.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

3) O cliente que solicita a tradução estabelece a forma como um tradutor traduz um texto.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

4) O objetivo de qualquer tradução é produzir um texto que tenha a forma mais próxima possível do texto-fonte.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

5) A maioria dos problemas de tradução pode ser solucionada com o apoio de um dicionário ou glossário.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

6) Quando você traduz um texto, o que mais importa é corresponder às expectativas dos leitores que constituem o público-alvo da tradução.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

7) Para a compreensão do texto-fonte por parte do tradutor, o que mais importa é a solução de problemas relacionados ao vocabulário.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

8) Se as características do texto-fonte são muito diferentes das características do texto do mesmo gênero textual na cultura alvo (cartas comerciais, manuais de instruções etc.), você deve então adaptar o texto-alvo.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

9) Levando-se em conta que você não conhece todas as palavras de uma língua, um bom dicionário bilíngue é a melhor maneira de se garantir uma boa tradução.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

10) Um texto deve ser traduzido de diferentes maneiras, dependendo de quem é o público-alvo.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

11) Todo texto traduzido deve ter a mesma paragrafação e ordem das sentenças do texto-fonte.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

12) Expressões idiomáticas são os maiores problemas na tradução.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

13) A melhor forma de se traduzir é concentrar-se nas palavras e na sintaxe do texto-fonte e depois reproduzir isso na língua-alvo.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

14) Quando se traduz um texto técnico, a terminologia não é o maior problema.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

15) Com exceção de provérbios, expressões idiomáticas e metáforas, a melhor forma de se traduzir é sempre palavra por palavra.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

16) No momento em que você se depara com uma palavra ou expressão cujo significado você não conhece, você deve procurá-la em um dicionário bilíngue.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

17) Um dos maiores problemas com a tradução de romances é a referência cultural (nomes de instituições, comidas típicas etc.).

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

18) Quando traduz, você se concentra em uma sentença e a traduz, depois em outra, e assim por diante, até que você tenha traduzido todo o texto.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

19) Quando traduz, você deve ter em mente as convenções textuais da língua-alvo.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

20) Não é suficiente ser um bom conhecedor de duas línguas para que se traduza bem.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

21) Quando traduz uma redação, você deve se assegurar de que os leitores do texto-alvo reajam da mesma forma que os leitores do texto-fonte.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

22) Quando localiza uma referência cultural em um texto (prato típico, por exemplo), você deve tentar encontrar uma referência similar na cultura do texto-alvo.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

23) Se inicia a tradução de um texto com alguns critérios (respeitar o formato do texto original, adaptar o texto ao público-alvo etc.), você mantém esses critérios durante toda a tradução.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

24) Quando você traduz um texto, não deve se deixar influenciar pelo público-alvo.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

25) A melhor forma de se traduzir um texto é sentença por sentença.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

26) Os mesmos problemas de tradução podem ser encontrados em todos os textos.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.

27) Se encontra em um texto uma palavra cujo significado não compreende, você deve primeiramente tentar compreendê-lo a partir do contexto.

Concordo completamente/Concordo/Discordo/Discordo completamente.