

Capítulo 5 - Desenvolvendo a subcompetência estratégica: convergência entre os componentes da competência tradutória

Igor Antônio Lourenço da Silva
Fábio Alves

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, I.A.L., and ALVES, F. Desenvolvendo a subcompetência estratégica: convergência entre os componentes da competência tradutória. In: ESQUEDA, M.D. ed. *Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 183-222. ISBN: 978-85-7078-512-1. Available from: <http://books.scielo.org/id/23rgk/pdf/esqueda-9786558240266-07.pdf>. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-521-3>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 5

Desenvolvendo a subcompetência estratégica: convergência entre os componentes da competência tradutória

Igor Antônio Lourenço da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Fábio Alves
Universidade Federal de Minas Gerais

Introdução

Cada um dos capítulos anteriores enfocou uma subcompetência e sugeriu atividades intimamente a ela relacionadas. Trata-se, claramente, de uma opção didática que se revela profícua para a conscientização do aluno acerca dos conhecimentos e das habilidades que ele precisa construir ao longo de sua formação. No entanto, se retomarmos os textos sugeridos nos quatro capítulos, observaremos que o aprendiz efetivamente precisa de mais de uma competência para executar as tarefas.

Nas tarefas do capítulo 1, para resolver os acrósticos, o aluno pode recorrer, como primeira possibilidade, ao seu conhecimento enciclopédico para produzir um mapa conceitual de uma “escola” ou de uma “borboleta” a fim de identificar potenciais palavras a serem usadas no seu texto-alvo, aludindo ao *translation brief*, ou instruções para a tarefa de tradução, qual seja, aquele de responder

às expectativas de uma editora brasileira de publicar a obra *Acrostic poems* (Simons, 2015) no Brasil. Outra possibilidade, que pode se somar à anterior ou se constituir de forma independente, é buscar em dicionários bilíngues soluções para traduzir cada item dos acrósticos e, complementarmente, realizar uma busca em dicionários monolíngues, em português, para identificar soluções que se encaixem nas limitações estabelecidas pela palavra central. Além disso, o conhecimento bilíngue do tradutor em formação irá auxiliá-lo a definir se ele irá optar por classes gramaticais semelhantes para traduzir o acróstico (por exemplo, um verbo para traduzir um verbo, um substantivo para traduzir um substantivo) ou se ele admitirá, e sob quais condições, que uma classe gramatical seja traduzida por um item de outra classe gramatical, como foi o caso da sugestão “sobre” para ocupar o lugar de “*chapters*” no acróstico:

Quadro 1 - Possível tradução comunicativa do acróstico

<i>Spelling</i>	Exercícios
<i>Chapters</i>	Sobre
<i>Homework</i>	gramát Ca
<i>Offers</i>	Oferecem
<i>Outstanding</i>	fáci L
<i>Learning</i>	Aprendizagem

Fonte: Esqueda; Gonçalves (capítulo 1 deste livro).

Nas tarefas do capítulo 2, o aluno precisará, juntamente com o conhecimento extralinguístico acerca do mundo imaginário mítico estadunidense sobre o faroeste, de conhecimento bilíngue

para compreender que o efeito de humor da segunda piada está associado a alguma ambiguidade em torno dos substantivos “*outlaws*” e “*in-laws*”. Unindo os conhecimentos linguísticos e as pesquisas em dicionários, é possível perceber que “*outlaws*” tem escrita e pronúncia muito parecidas com “*in-laws*”. No entanto, buscando evidenciar o efeito de humor em língua portuguesa, caberá ao aluno, ciente de inúmeras técnicas de tradução (cf. capítulo 1), buscar uma saída para o problema que se cria.

Nas tarefas do capítulo 3, será necessário ao aluno conhecimento extralinguístico para chegar à conclusão de que endereços de correspondência comumente não são traduzidos e para compreender dados estatísticos como média e valores de significância. Também é necessário conhecimento bilíngue para se atentar ao fato de que decimais são separados por pontos em inglês, mas por vírgulas em português, e para “desconfiar” que “Abstrato” não funciona como solução para “Abstract” no contexto em questão. Seu conhecimento bilíngue também será acionado e aos poucos construído para chegar às soluções mais adequadas para as diversas ocorrências do verbo “*to be*” no passado (“*was*” e “*were*”). Em “*Haemolytic anaemia was present in 85 (41%) patients*”, caso o aluno deseje uma tradução como “A anemia hemolítica _____ presente em 85 (41%) dos pacientes”, as opções poderiam ser “era”, “foi”, “estava” e “esteve”, todas possíveis, mas cada uma trazendo significados distintos para o texto-alvo, tanto pela questão do aspecto verbal (discutido no capítulo 4) quanto pelas diferenças entre “ser” e “estar” em português. Os conhecimentos de técnicas de tradução, novamente, poderiam levar o tradutor em formação a outras soluções, como: “A anemia hemolítica foi identificada em 85 (41%) dos pacientes” ou “Identificaram-se 85 pacientes (41%) com anemia hemolítica”, evidenciando mudanças na estrutura e

disposição dos itens gramaticais, culminando, assim, no resultado tradutório por meio da técnica de transposição (cf. capítulo 1).

Nas tarefas do capítulo 4, o aluno possivelmente precisará do apoio de uma fonte de documentação (que pode ser um dicionário, por exemplo) para traduzir o seguinte excerto de Oscar Wilde: *“When he stumbled into the arena, waddling on his crooked legs and wagging his huge misshapen head from side to side, the children went off into a loud shout of delight”*. Ele ainda precisará de seu conhecimento extralinguístico, e quiçá novamente de alguma fonte de documentação, para traduzir *“her inferiors in birth”* em *“there were none for a Princess of the blood royal making so merry before those who were her inferiors in birth”*. Nesse caso, seu conhecimento sobre tradução poderá ajudá-lo a compreender que soluções “mais livres” poderão ser mais adequadas do que algo como “seus inferiores em nascimento”.

Como se pode observar nessa breve discussão, as subcompetências são levantadas, às vezes, conjuntamente para um mesmo problema de tradução ou, em alguns casos, para solucionar problemas distintos dentro de um mesmo texto. Em qualquer caso, o que fica implícito nos capítulos anteriores e que gostaríamos de explicitar neste capítulo é a abordagem da tradução como uma tarefa de solução de problemas, os quais, antes de tudo, precisam ser identificados como tal.

Podem existir problemas de tradução quando os sistemas linguísticos dispõem de recursos distintos para produzir significados (questão mais notadamente destacada nos capítulos 1 e 4); quando se pressupõem diferenças culturais marcadas entre os leitores do texto-fonte e do texto-alvo (mais marcadamente no capítulo 2); e quando se admite que adequação e consistência terminológicas são partes indispensáveis de domínios especializados

(mais nitidamente no capítulo 3). Não obstante o problema não é necessariamente externo ao tradutor em formação ou profissional, como se pode acreditar quando se fala, por exemplo, das diferenças tipológicas entre duas línguas. O problema pode se originar na compreensão do texto-fonte; afinal, o tradutor, como qualquer ser humano, está aberto ao erro e, além disso, não conhece todos os fatos do mundo nem mesmo todo o potencial (*e.g.*, lexical e gramatical) de uma língua. O problema pode ainda ter origem na produção textual: o tradutor até compreendeu o texto-fonte, mas não foi capaz de produzir um texto adequado porque lhe faltam conhecimentos ou habilidades para a produção de determinados tipos de texto, ou sua noção de tradução o prende a estratégias de tradução “um para um”.

Em todos os casos, o crucial é que o tradutor em formação aprenda a identificar problemas. Concebendo a tradução como uma tarefa de solução de problemas complexos e maleáveis que possuem múltiplas soluções arbitrárias, porém aceitáveis, ao longo de um processo que se inicia com a compreensão do texto-fonte e culmina na produção do texto-alvo, a maior dificuldade que se coloca ao aluno está em realmente identificar problemas, que podem estar nas restrições impostas pelo texto-fonte, pela língua-alvo e/ou pelas limitações cognitivas do próprio tradutor em formação. Esses problemas são complexos e maleáveis porque eles não necessariamente se colocam da mesma forma para todos os tradutores que estão aprendendo a traduzir: enquanto o aluno A desconhece o termo X ou a situação Y, precisando, portanto, fazer consultas a fontes externas para compreender o texto-fonte e produzir o texto-alvo, o aluno B pode conhecer X e Y, de modo que prontamente identifica uma solução para o suposto problema ou, no máximo, procura fontes externas para auxiliá-lo na produção

do texto-alvo. Além disso, o problema pode existir ou se complicar em função do caminho escolhido pelo aluno para traduzir: se, por exemplo, ele escolhe traduzir um acróstico, como aquele reproduzido e discutido no capítulo 1, usando exclusivamente palavras da mesma classe gramatical, embora aceite alterações na posição das letras que compõem a palavra central e até mesmo ser “livre” na escolha das palavras, ainda assim terá grandes dificuldades em solucionar o problema, ou mesmo será incapaz de chegar a uma solução, haja vista que os grupos nominais são compostos de formas diferentes em inglês e em português. Outra situação, bastante comum, é o aluno sequer perceber que o problema está ali: sua solução lhe parece aceitável e, por isso, ele dá sua tarefa por concluída.

Sendo assim, o desafio para a formação do tradutor é desenvolver as subcompetências tratadas neste livro para identificar e solucionar problemas de tradução. Em princípio, essa identificação precisa ser didática e, por conseguinte, merece ser guiada, como realizado nos capítulos anteriores, em que se usou uma “lente de aumento” para tratar especificamente de alguns aspectos da tradução envolvidos em tarefas especialmente delineadas para o aluno. No entanto, considerando a proposta de que o ensino de tradução deve se pautar em tarefas envolvendo textos autênticos (Kiraly, 2000), é quase impossível limitar uma tarefa à resolução de um único problema ou de um único tipo de problema. Como os próprios parágrafos iniciais deste capítulo mostraram, a tradução das tarefas sugeridas nos capítulos anteriores carece do envolvimento de todas as outras subcompetências. E é exatamente a convergência entre essas subcompetências que será o alvo deste capítulo. Mais especificamente, trataremos da subcompetência estratégica, que

é constituída de conhecimentos operacionais para garantir a eficácia do processo tradutório. Tem um caráter central pois controla o processo tradutório e serve para: planejar o processo e elaborar o projeto tradutório (escolha do método mais adequado); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final perseguido; ativar as diferentes subcompetências e compensar deficiências entre elas; identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução. (Hurtado Albir, 2005, p. 29).

Ao tratarmos da subcompetência estratégica, o propósito deste capítulo não é replicar as tarefas dos capítulos anteriores, mas evidenciar o papel central dessa subcompetência. Fica o convite para que o tradutor em formação, mediante as reflexões aqui suscitadas, retome suas tarefas dos capítulos anteriores e avalie se, com o conhecimento atual, seria possível melhorar o que já foi produzido. Ao desenvolver sua subcompetência estratégica, o aluno será capaz de subsidiar seu processo de tradução de forma mais adequada e, assim, identificar e resolver problemas.

Em outras palavras, a subcompetência estratégica tem centralidade no modelo de competência tradutória adotado neste livro, uma vez que é responsável por integrar todas as demais subcompetências (cf. capítulos 1 a 4) e por possibilitar ações de compensação de falhas nestas. Consiste em um conjunto de conhecimentos procedimentais que conduzem à identificação de problemas de tradução e na aplicação de procedimentos para solucioná-los que garantem a efetividade do processo. É importante desde o planejamento do processo à luz do projeto de tradução, passando pela avaliação deste e dos resultados parciais obtidos, até chegar à avaliação do produto final.

1 O desenvolvimento da competência estratégica: possíveis soluções para os problemas tradutórios

Neste capítulo, serão retomadas diversas noções trabalhadas nos capítulos anteriores. O objetivo é despertar no tradutor em formação a noção de que o fazer tradutório consiste em uma atividade altamente especializada e complexa, cujos problemas que vão emergindo conforme se progride na compreensão do texto-fonte e na sua retextualização no texto-alvo requerem constantes evocações das diferentes competências em distintos níveis e com diferentes graus de integração entre elas.

Parte-se aqui da noção da tradução como uma tarefa de resolução de problemas que, por natureza, não estão claramente definidos (Shreve, 2006). Essa noção se baseia no fato de que, por um lado, o produto tradutório pode assumir diversas configurações possíveis e igualmente adequadas e, por outro, tradutores diferentes encontrarão diferentes problemas em razão de seus diferentes graus de conhecimento acerca de questões suscitadas pelo texto-fonte, à luz do qual produzirão o texto-alvo (*e.g.*, o quanto conhecem ou desconhecem o assunto, o vocabulário, a sintaxe etc., seja na língua-fonte ou na língua-alvo).

Dado que o problema de tradução consiste em uma noção vaga, ou em algo mal definido ou mal estruturado, que depende de cada indivíduo, a proposta didática presente neste capítulo abordará aspectos que costumam suscitar problemas entre tradutores em formação. Pode ser que, em um ou outro caso, um aluno não veja ali um problema, mas certamente algum outro verá. Pode ser, ainda, que, em alguns casos, a natureza do problema seja, por exemplo, linguística para um estudante, mas extralinguística para

outro. Isso por si só já revela a complexidade do fazer tradutório, que de fato demanda a integração entre as subcompetências e a capacidade de compensação de deficiências em alguma(s) mediante o desenvolvimento ou maior ativação de outra(s).

Em algumas situações, o aluno pode tomar uma decisão subsidiada por apoio interno, pautando-se nos próprios conhecimentos linguísticos, extralinguísticos e/ou sobre tradução para refletir sobre um problema, fazer inferências, recordar soluções prévias ou problemas similares, considerar possibilidades e/ou optar por uma tradução aceitável em determinado momento ou sob dadas condições. Em outras, ele pode tomar uma decisão subsidiada por apoio externo, pautando-se em fontes de documentação, como dicionários e *corpora*. Essa separação entre apoio interno e externo é meramente didática, sendo comuns os casos em que um apoio auxilia o outro.

Aspectos importantes para o desenvolvimento da subcompetência estratégica podem ser encontrados em técnicas e parâmetros adotados em pesquisas voltadas para o processo de tradução (cf. Jakobsen, 2018a). Essas pesquisas, que tiveram início na década de 1980, têm interesse em como, de fato, ganha vida uma tradução (*e.g.*, Krings, 1986; Königs, 1987). Em vez de se voltarem para análises de textos traduzidos individualmente ou comparados entre si ou com o texto-fonte, elas têm por objetivo compreender o que acontece na mente do tradutor e/ou o que ocorre, em termos de desempenho ou de comportamento (geralmente em condições experimentais), enquanto se processa um texto-fonte para a produção de um texto-alvo (Lörscher, 1991; Silva; Campos; Braga, 2018).

As primeiras pesquisas do processo de tradução se pautaram no paradigma da introspecção e na técnica de protocolo verbal

concomitante (do inglês, *think-aloud protocol*, ou TAP), conforme desenvolvida por Ericsson e Simon (1980). Basicamente, consistiam em solicitar aos participantes da pesquisa que, enquanto traduzissem, verbalizassem tudo o que lhes vinha à mente (*e.g.*, dificuldades, estratégias etc.). Para entender o potencial dessa técnica, que será mais bem apresentada no próximo subcapítulo, basta pensar em um caso mais comum do nosso dia a dia: tente multiplicar, em voz alta, 246 vezes 25.

É verdade que nem sempre a pessoa é capaz de explicitar processos básicos e, portanto, automáticos (*e.g.*, como se sabe que 2 vezes 2 são 4?). Também é verdade que mais tarde se observou que o TAP gera sobrecarga cognitiva nos participantes em tarefas de tradução (Jakobsen, 2003, 2018d), pois sua realização interfere nos recursos cognitivos disponíveis para a realização da tradução. No entanto, para os fins deste capítulo, observa-se que se trata de uma técnica interessante para o tradutor em formação refletir sobre o que acabou de fazer, podendo tentar identificar aqueles aspectos da tradução que foram bem-sucedidos, e também os que foram malsucedidos. Além disso, uma técnica semelhante que evita a sobrecarga cognitiva é a de protocolos retrospectivos (ou retrospectção), quando o tradutor retoma seu processo depois de concluí-lo. Para tal, pode-se fazer uso de alguma gravação desse processo.

Posteriormente, as pesquisas também passaram a recorrer a gravações dos processos de tradução, tanto usando câmeras quanto softwares de captura da tela de um computador. Esse tipo de técnica, que também será explorada no próximo subcapítulo, permite ter uma boa noção do comportamento, neste caso, do aluno, pois registra sobretudo o tempo despendido e os apoios externos consultados ou acessados durante a execução da

tradução. Recomenda-se também a verbalização retrospectiva em conjunto com os registros de imagem e de acionamentos de teclado e mouse.

Em outro momento, também houve o desenvolvimento de programas que permitiram coletar evidências indiretas de como uma tradução é processada, desde seu primeiro contato com o texto-fonte até a entrega do texto-alvo final, facilitando o acesso ao tempo despendido, às pausas do processo e às soluções intermediárias ensaiadas antes de se chegar à solução definitiva (Jakobsen, 1999, 2018b). Trata-se de softwares que registram os movimentos de mouse e acionamentos de teclas (*key logging*), juntamente com seus respectivos tempos e intervalos de execução como evidência indireta do desempenho e/ou comportamento durante a execução de uma tradução.

Esse tipo de software possibilita a identificação de parâmetros do processo que podem ser úteis para o tradutor em formação interessado em observar o próprio fazer tradutório e, com isso, em desenvolver a subcompetência estratégica. Neste capítulo, veremos os seguintes parâmetros: fases do processo, pausas, unidades de tradução, recursividade e tentativas (ou soluções intermediárias).

Jakobsen (2002, 2018c) divide o processo tradutório registrado em condições experimentais em três fases: (i) orientação, (ii) redação e (iii) revisão. A primeira fase tem início quando do primeiro contato do sujeito com o texto-fonte e termina com a digitação da primeira letra do texto-alvo. A segunda fase se inicia com o término da fase de orientação e finda quando o sujeito digita o caractere do texto-alvo que corresponde ao último caractere do texto-fonte. A terceira fase, por sua vez, tem início quando do término da fase de redação e fim com o tradutor dando

sua tarefa por encerrada. Cumpre salientar que momentos de revisão e/ou de orientação podem ocorrer quando da fase de redação; porém, como fazem parte do fluxo de produção textual, são diferentes da orientação observada antes da redação e da revisão verificada logo após essa fase.

Para fins de aquisição da subcompetência estratégica, essa divisão do processo em três fases traz algumas conscientizações importantes. Em se tratando da fase de orientação:

- Será que o aluno “pega” o texto-fonte e parte para a sua tradução sem ao menos lê-lo uma vez?
- Se o aluno o lê, ele o faz total ou parcialmente até saber “mais ou menos” do que se trata?
- Se o aluno percebe que não domina o assunto, será que ele pesquisa sobre o tema antes mesmo de iniciar a tradução propriamente dita?

Em se tratando da fase de revisão:

- Será que o aluno realmente precisa revisar o texto assim que termina a tradução?
- Será que o aluno deixa para resolver os problemas no final ou vai resolvendo à medida que faz a tradução pela primeira vez?

As respostas a essas perguntas podem ter impacto na redação do texto-alvo. No que diz respeito à orientação, o impacto mais óbvio é que, se o aluno não se informa a respeito do texto antes de começar a tradução, ele postergará a identificação de problemas e a busca por suas soluções para outra etapa, o que pode comprometer seu desempenho, haja vista que provavelmente terá

apenas uma porção do texto como contexto. No que diz respeito à revisão, se o aluno deixa a solução de problemas para o final (por exemplo, marca um trecho do texto com “????” e procura um termo só depois de fazer a primeira versão do texto), ele terá uma fase de revisão mais longa, na qual ainda fará muitos cotejos entre o texto-fonte e o texto-alvo, em vez de se concentrar mais na tessitura do texto-alvo. Novamente, se o aluno não toma cuidado com o contexto ou com a coesão lexical em todo o texto, pode ser que, ao se preocupar apenas em substituir “????” por um termo, ele negligencie, por exemplo, a cadeia coesiva do texto ou o papel que aquele termo desempenha em outros momentos do texto.

Outro parâmetro do processo tradutório são as pausas. Elas podem evidenciar elementos que levam o aluno a refletir sobre um problema, a adiar a tomada de alguma decisão ou a tomar uma decisão provisória. Em muitas pausas, pode-se verificar a tomada de decisões por parte do aluno que afetam a tradução em todos os níveis: aspectos globais, elementos microestruturais (elementos gramaticais e lexicais) e elementos macroestruturais (coerência). Em geral, quanto mais recorrentes e/ou quanto mais longas as pausas, maior o esforço cognitivo envolvido para a solução de um problema de tradução (Silva, 2012).

A análise de pausas também permite a identificação das unidades de tradução (UT). A UT consiste, segundo Alves (2000, p. 38, grifo do autor), em

um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor. Trata-se de um segmento em constante transformação que se modifica segundo as necessidades cognitivas e processuais do tradutor. A UNIDADE DE TRADUÇÃO pode ser considerada como a base cognitiva e o ponto de partida para todo o trabalho processual do tradutor.

Suas características individuais de delimitação e sua extrema mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas. O foco de atenção e consciência é o fator direcionador e delimitador da UNIDADE DE TRADUÇÃO e é através dele que ela se torna momentaneamente perceptível.

Com base nesse conceito, pode-se perceber que a UT é identificada de forma indireta, pois, por meio de instrumentos de coleta como o Translog ou o Inputlog (este usado na atividade sugerida neste capítulo), tem-se acesso apenas aos segmentos do texto-alvo por intermédio dos quais são inferidos os segmentos do texto-fonte, geralmente estabelecendo que há um segmento entre pausas a partir de três ou cinco segundos. As unidades de tradução podem ser menores ou maiores que a oração ou sentença, tendo seu tamanho e conteúdo diferentes entre um aluno e outro.

Outro parâmetro é a recursividade, a qual pode ser identificada por meio de movimentos do “*mouse*” ou do cursor e do acionamento de teclas de revisão do teclado (*i.e.*, “*backspace*”, “*delete*”) que coocorrem com a produção textual (Buchweitz; Alves, 2006). Consiste, segundo Alves (2005), na habilidade de o tradutor, em decorrência de seu gerenciamento do processo tradutório, retomar etapas anteriores de sua produção textual, quer para alterar uma decisão previamente tomada, quer para sanar uma omissão, quer para (re)direcionar o prosseguimento de sua produção textual. Por um lado, tem-se que tal procedimento permite ao aluno produzir um texto mais adequado e condizente com os objetivos da tradução, sobretudo quando instâncias posteriores no texto demandam a revisão de uma decisão inadequada tomada anteriormente; por outro, uma grande quantidade de movimentos recursivos aponta para um comportamento hesitante do aluno, que pode cometer muitos erros de digitação ou que toma decisões pouco

assertivas e, com isso, acaba “desistindo” de suas decisões ou as “revendo” à medida que avança no texto e conhece melhor o seu conteúdo. Essa recursividade e as tentativas (ou soluções intermediárias) dela decorrentes também podem sinalizar a identificação de problemas de tradução e o esforço cognitivo na compreensão do texto-fonte e na conseqüente produção do texto-alvo.

A recursividade também aponta para um conceito importante nos estudos processuais da tradução. Trata-se da metarreflexão: a habilidade ou capacidade de um tradutor de monitorar ou gerenciar seu processo de tradução e de refletir sobre ele *a posteriori* (Alves, 2005). Para tradutores em formação, esse conceito tem a importância de sugerir que, enquanto executa uma tarefa, o aluno busque sempre tomar decisões que possam ser justificadas e, ainda, revistas à medida que avança no texto, ou que uma decisão pontual em um momento tem conseqüências para o texto em outro momento (anterior ou posterior). Mais explicitamente, a metarreflexão é importante porque, durante a produção do texto-alvo, cada escolha é passível de ser justificada, ainda que o aluno julgue que não está satisfeito com os resultados, mas, diante dos recursos disponíveis e das limitações impostas (*e.g.*, falta de material de consulta, pressão de tempo), aquela solução foi a melhor que encontrou naquele momento.

Enfim, considerando esses parâmetros e conceitos, passamos, no próximo subcapítulo, a tarefas que permitem o desenvolvimento da competência estratégica. Partimos do pressuposto de que, sendo um conhecimento procedimental, sua aprendizagem será otimizada se pautada numa reflexão do processo tradutório, razão pela qual os conceitos das pesquisas processuais podem ser bastante profícuos.

2 As tarefas e suas preparações

Propõem-se, neste capítulo, três tarefas⁴⁹ que “invocam” as diversas subcompetências para lidar com problemas de tradução. Cabe observar que os problemas previstos para cada uma das atividades e os textos utilizados neste subcapítulo foram levantados com a experiência dos autores na experimentação científica ou no ensino da tradução (*e.g.*, Alves, 2003, 2005; Domingos, 2016). Trata-se de problemas recorrentes entre tradutores em formação, mas, com base em nossa definição de tradução fornecida anteriormente, suas configurações como problema terão dimensões distintas para cada indivíduo.

Além disso, compete sublinhar o papel fundamental do *translation brief* (cf. capítulo 1), ou instruções para a tarefa de tradução, visando ao desenvolvimento das atividades. Serão fornecidos *briefs* de naturezas distintas para cada tarefa. Caso trabalhado em sala de aula, vale a pena o professor não focar o *brief* de antemão, devendo aguardar os resultados para discutir com os alunos a execução da tarefa e, talvez, solicitar uma retradução.

Outro recurso valioso, nesse sentido, é registrar o processo tradutório. Há diversas formas de se fazer isso. Aqui trataremos de três que já foram mencionadas no subcapítulo anterior. A primeira é o uso de um programa de captura de tela, que permitirá verificar até mesmo as fontes de documentação utilizadas pelo aluno. A segunda é o uso de algum programa de registro de acionamentos de teclado e *mouse*, como o Inputlog. A terceira consiste na

⁴⁹ O conceito de tarefas pode ser revisto nos capítulos anteriores.

verbalização de tudo o que vem à cabeça enquanto se traduz. Há a necessidade da preparação prévia da tarefa quando se trata do uso de programas, bem como de um treinamento por parte do aluno, para que ele se familiarize com a verbalização concomitante à execução de uma tarefa.

A importância de se registrar o processo está no fato de que as discussões e até mesmo as avaliações podem extrapolar o texto efetivamente entregue como texto-alvo ou texto traduzido e passar a focar como se chegou àquele texto. Se o tradutor está em formação, nossa expectativa não é que seu texto-alvo esteja totalmente adequado do ponto de vista linguístico ou da finalidade da tarefa, muito menos que ele seja avaliado sem considerar todo o seu esforço para produzir o texto-alvo. O primeiro passo, do ponto de vista de uma aprendizagem processual da tradução, é a identificação do problema. Algumas vezes, o problema é identificado, mas o tradutor ainda não sabe como resolvê-lo ou mesmo se consegue resolvê-lo, ou se muda de ideia no meio do caminho, talvez porque as fontes de documentação não tenham sido devidamente procuradas, porque o objetivo da tarefa não foi devidamente compreendido ou porque faltam conhecimentos de técnicas de tradução, dentre tantos outros fatores. Nesse sentido, a abordagem processual é capaz inclusive de identificar problemas na formação do tradutor, que poderá, por sua vez, avaliar o que o levou à determinada tradução, e não à outra.

2.1 Tarefa 1

Brief: o texto a seguir foi retirado de uma revista publicada em inglês no ano de 2001. No entanto um cliente solicita a tradução

do artigo para o português para ser incorporada em seu trabalho de conclusão de curso.

Preparação: para registrar o processo, sugere-se aqui que seja feito o *download* de uma ferramenta de captura de tela. Há diversos programas disponíveis on-line, sendo alguns gratuitos e outros com versões de teste (*trial*)⁵⁰. O importante é o tradutor em formação ser capaz de ver como ele realizou uma tarefa. Em geral, esses programas são de fácil utilização, devendo ser ativados (*record*) imediatamente antes do início da tarefa e interrompidos (*stop*) imediatamente ao final. Para visualizar o processo, basta reproduzir (*play*). Como não há interferência no modo como o tradutor realiza seu trabalho, essa atividade é interessante por praticamente replicar as condições “naturais” de exercício da profissão, podendo o tradutor em formação realizar a tarefa conforme preferir.

Quadro 2: Texto-fonte da Revista Newsweek

THE WEAR AND TEAR OF TERROR

Growing up in Saudi Arabia, the young Osama bin Laden (top) was a pampered child of luxury. By 1998, the year of the U.S. Embassy bombings in Africa, he had acquired the lean, wolfish look of a revolutionary. During an interview two weeks ago, he was plumper, grayer and deathly pale, perhaps from hiding in caves.

(Newsweek, November 27, 2001, [s.p.]

Fonte: Newsweek (2001).

Em uma fase anterior à tradução, é válida a experiência de se tentar “recontar” a notícia em português. Não seria exatamente uma tradução, mas sim uma tentativa de se dizer, com as próprias

⁵⁰ Sugere-se o programa Camtasia. Disponível em: <<https://www.techsmith.com>>. Acesso em: 18 set. 2018.

palavras, em português, o que se entendeu do texto. Mais exatamente, é importante destacar os pontos centrais do texto: trata-se de uma notícia sobre Osama Bin Laden, que cresceu na Arábia Saudita em meio ao luxo, mas que teve mudanças físicas em função de suas experiências de vida após ataques terroristas em 1998.

Passando à tradução, do ponto de vista linguístico, os problemas que provavelmente atingirão o processo da maioria dos tradutores em formação seriam:

- A) a expressão “*Wear and Tear*”, no título;
- B) o uso do gerúndio em “*growing up*”;
- C) o uso da preposição em “*by 1998*”;
- D) o grupo nominal complexo “*the year of the U.S. Embassy bombings in Africa*”;
- E) os adjetivos “*lean*”, “*wolfish*”, “*plumper*”, “*grayer*” e “*deathly pale*”;
- F) a referência à posição de uma imagem que não foi fornecida ao tradutor, mas que estava junto com a notícia (“*top*”).

Note-se que esses seis potenciais problemas – que podem, no processo, ser foco de atenção do aluno (ou seja, unidades de tradução) – eventualmente se relacionam com a subcompetência bilíngue. No entanto a resolução deles não necessariamente passa por ela, principalmente quando o aluno apresenta deficiências linguísticas. Por exemplo, é bem provável que o tradutor precise de

apoio externo para as palavras “*wolfish*” e “*plumper*”, o que evidencia ativação da subcompetência instrumental (cf. capítulo 3).

Note-se ainda que a atividade de “recontar” a notícia pode ajudar a superar alguns problemas. Em nosso “reconto”, dissemos que os ataques ocorreram em 1998. Também apontamos, implicitamente, que “*growing up*” não se refere exatamente a uma ação contínua no presente, de modo que não seria adequada a opção “Crescendo”. Opções mais adequadas poderiam ser: “Tendo crescido na Arábia Saudita, Osama Bin Laden era uma criança mimada...”; “Durante sua infância na Arábia Saudita, Osama Bin Laden era uma criança mimada”; ou “Osama Bin Laden cresceu na Arábia Saudita, onde era uma criança mimada...”. Observe-se, nesse ponto, que algumas escolhas nos levam a um reordenamento das informações do texto, mas nos ajudam a entregar uma tradução adequada e que resolve o problema de se traduzir “*growing up*” também como um simples gerúndio em português. Ainda em nosso “reconto”, avaliamos se iremos adotar uma única palavra para traduzir o binônimo *wear and tear* (problema A) e se essa escolha irá referir-se aos ataques terroristas ou à imagem de Osama Bin Laden.

Talvez o elemento mais importante da tarefa 1 seja uma reflexão sobre a tradução do grupo nominal (problema D). Provavelmente uma primeira tentativa de tradução seja “o ano dos bombardeios à embaixada dos Estados Unidos na África”. Nessa primeira tentativa, que parece aceitável à primeira vista, o tradutor falha em reconhecer um problema de ordem linguística no texto-fonte acompanhado por outro de ordem extralinguística. Do ponto de vista linguístico, temos o problema de que, na formação do grupo nominal em inglês, é comum o substantivo permanecer no singular quando colocado na função de pré-modificador [alterando

algum aspecto do núcleo do grupo nominal]. Logo, “Embassy” pode se referir a mais de uma embaixada. Do ponto de vista extralinguístico, temos o reconhecimento de que uma embaixada não se destina a um continente inteiro, mas sim a um país, o que provavelmente geraria um estranhamento ao se considerar uma “embaixada dos Estados Unidos na África”. Em outras palavras, será que os Estados Unidos só têm uma embaixada para todos os países na África? Aqui, o uso da subcompetência instrumental poderia ajudar o tradutor a identificar o termo embaixada e sua relação com continentes ou países ou, ainda, a identificar o próprio evento a que a notícia se refere. Por exemplo, o tradutor poderia fazer uma busca na internet, consultando notícias da época através dos termos: ataque + terrorista + embaixadas + EUA + 1998 (e.g., <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/37353/hoje+na+historia+1998++ataque+terrorista+a+embaixadas+dos+eua+no+quenia+e+tanzania+mata+centenas.shtml>). Com isso, o tradutor tomaria conhecimento de que houve atentados (e não um bombardeio) a duas embaixadas (uma em Nairóbi, no Quênia; e outra em Dar es Salaam, na Tanzânia), e não a uma (supostamente única) embaixada dos Estados Unidos na África.

Em se tratando do problema F, temos, primeiramente, um possível questionamento: “que *top* é esse?”. Se a resposta a essa pergunta for encontrada pelo aluno, temos uma justificativa para a possível retomada do *brief*: será que minha tradução deve conter *top*? Se não, simplesmente ignoro ou sinalizo por reticência ([...])? Ou ainda, será que o cliente tem as fotos e vai incorporá-las em seu trabalho de conclusão de curso? E mais: será que essas fotos me auxiliariam na tradução dos adjetivos apresentados em E?

Vejamos as fotos:

Figura 1 – Fotos de Bin Laden



Fonte: Newsweek (2001, [s.p.]).

As fotos nos mostram mudanças físicas em Osama Bin Laden, tal qual apontamos em nosso relato.

Analisando o processo, será possível observar se o tradutor em formação começou traduzindo o texto imediatamente (isto é, sem “orientação”), se reservou um tempo suficiente para lê-lo ao menos uma vez, que recursos utilizou para solucionar os possíveis problemas encontrados e se revisou o texto ao final da fase de “redação”. Além disso, ao produzir seu texto-alvo, será possível observar se houve hesitações, evidenciadas por pausas longas e, mais ainda, por tentativas de tradução imediata ou posteriormente apagadas por outras soluções. Essas tentativas de tradução são um rico insumo para discutir os problemas tradutórios, inclusive para discutir se, em algum momento, uma solução adequada acabou sendo superada por outra, porém inadequada. Muito provavelmente, poderá haver problemas específicos de tradução

de cada aluno que não foram contemplados na lista anterior baseada em aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Avaliação do processo: houve clareza do propósito da tarefa? Que elementos do processo evidenciam (i) identificação de problemas de tradução e (ii) tentativas – bem-sucedidas ou malsucedidas – de resolver esse problema? Nesse aspecto, deve ficar claro que o principal componente avaliativo não é o produto final, mas sim o processo. Como se fala em tradutor em formação, deve-se dar mais peso à capacidade de identificar problemas, ainda que os recursos utilizados não tenham levado à resolução adequada do problema.

2.2 Tarefa 2

Brief: o texto a seguir faz parte de uma coletânea de microcontos em inglês (com no máximo 55 palavras) e deverá ser traduzido para o português para ser publicado no Brasil em uma coletânea contendo a mesma restrição de palavras.

Preparação: para registrar o processo, sugere-se aqui o Inputlog⁵¹, software que registra os acionamentos de teclas, juntamente com seus respectivos tempos e intervalos de execução como evidência indireta do desempenho e/ou do comportamento do aluno.

⁵¹ Sugere-se o programa Inputlog. Disponível em: <www.inputlog.net>. Acesso em: 18 set. 2018.

Quadro 3 - Microconto *The Wish*

THE WISH

The evening glow behind the fog faded as the two walked the almost deserted beach.

"I'll never understand women."

"Do you really want to?"

"Yes, I do. I truly do."

"Oh, all right."

She whispered into his ear; under-standing crystallized in his eyes like broken glass.

He ran screaming into the night.

(Ross Parsons)

Fonte: Parsons (1998, p. 95).

Nessa tarefa, encontramos alguns problemas de ordem linguística que podem atingir o processo da maioria dos tradutores em formação:

- A) o grupo nominal longo em "*The evening glow behind the fog*", em que "*glow*" não funciona como verbo, mas sim como substantivo;
- B) a diferença temporal marcada entre "*evening*" no início e "*night*" ao final do microconto;
- C) o diálogo existente no meio do microconto, que contém (ou pode conter mais ou menos) marcas de oralidade, como no caso de *Oh*, em português, que não necessariamente precisam estar marcadas por aspas;
- D) a grafia de "*under-standing*", que pode levar o tradutor a achar que há alguma motivação para tal, sendo que, na verdade, o texto foi tirado de um contexto em que a hifenização se fez necessária para a quebra de linha;

- E) o tempo verbal passado da primeira sentença, que apresenta aspecto diferente daquele encontrado nas duas últimas sentenças;
- F) a metáfora em “*under-standing crystallized in his eye like broken glass*”;
- G) o número máximo de palavras que poderá conter o texto-alvo.

Note-se que esses sete potenciais problemas podem estar relacionados com a subcompetência bilíngue e configurar unidades de tradução. No entanto a resolução deles não necessariamente passa por elas, principalmente quando o aluno apresenta deficiências linguísticas, conforme já dissemos. Nesse caso, algumas estratégias serão importantes para que o tradutor em formação logre êxito em seu processo tradutório.

Caso não identifique algum desses sete potenciais problemas, o aluno dará sua tarefa por concluída. No entanto, não solucionando o problema G, sua tradução não cumpre o propósito, deixando de ser, em português, um microconto tal qual concebido pela coletânea e evidenciado no *brief*. Para solucionar o problema, o aluno possivelmente poderá pensar nas técnicas de tradução discutidas no capítulo 1. Poderá, por exemplo, cogitar que “*Yes, I do*” pode ser traduzido como “Sim” (técnica de redução), o que lhe daria duas palavras de folga para chegar ao máximo de 55 palavras, incluindo o título.

Caso *evening* e *night* (problema B) sejam traduzidos como “noite”, o microconto, em português, não apresenta uma passagem de tempo tão marcada como em inglês. Se *glow* é inadvertidamente traduzido como verbo, por mais que haja pistas gramaticais

sinalizando que haveria um erro se assim o fosse (*i.e.*, se fosse verbo, o correto gramaticalmente seria *glows*), o aluno fatalmente incorreria em outros problemas para lidar com o próximo verbo, *faded* (problema E), podendo cogitar algo como: “A tarde reluz por trás da neblina que se dissipava”. Retomando o capítulo 4 (sobre aspecto verbal), a diferença de aspecto entre a primeira e a última sentença poderia lhe parecer aleatória, de modo que lhe pareceriam igualmente aceitáveis soluções como: “Ele correu gritando noite afora” e “Ele corria gritando noite afora”.

Analisando o processo, será possível observar se os potenciais problemas realmente foram identificados, ou se se configuraram como tal, ou mesmo se passaram despercebidos pelo aluno. Em se tratando especificamente dos recursos fornecidos pelo Inputlog, será possível ver as tentativas e as pausas que sinalizam os problemas. Utilizando a “representação linear” do programa, é possível observar pausas de três segundos ou mais (entre chaves), as quais sinalizarão possíveis problemas identificados pelo aluno e, ainda, delimitarão segmentos que, indiretamente, revelarão as unidades de tradução adotadas. Uma tarefa interessante seria observar se realmente as unidades correspondem aos segmentos que supomos ser os principais problemas de tradução e, ainda, se haveria outra(s) ou mesmo se as unidades aqui cogitadas foram reduzidas a unidades menores. Além disso, as tentativas revelarão se o tradutor em formação⁵², em um primeiro momento, tentou uma tradução inadequada, mas, em outro, foi capaz de identificar a inadequação do seu produto.

⁵² As traduções dos excertos foram produzidas pelos autores deste capítulo, a fim de ilustrar a realização das tarefas e os comentários acerca das inserções e representações nos softwares.

Quadro 4 - Sugestão de tradução do microconto *The Wish*

O DESEJO

O brilho [A noite] do anoitecer [da tarde] atrás da névoa se esvanecia [esvaneceu] enquanto [à medida que] os dois caminhavam [andavam] pela [a] praia quase deserta.

“Eu nunca entenderei [vou entender] as mulheres.”

“Você quer mesmo?”

“Quero. Muito.”

“[Ah,] Então ‘tá.”

Ela sussurrou-lhe ao ouvido; a compreensão [o sub-] cristalizou-se nos olhos dele [seus olhos] como um vidro estilhaçando-se [que esp...].

Ele correu [saiu correndo] gritando noite a dentro [adentro].

(Ross Parsons)

Fonte: Os autores.

É possível identificar quanto tempo o (fictício) aluno despendeu de orientação e em que momento teve início a fase de revisão. A orientação durou aproximadamente um minuto, tempo em que, provavelmente, foi possível ler todo o texto uma vez, bem como acessar a Internet (cf. www.thefreedictionary.com) para consultar a palavra *glow*. Já a revisão foi uma fase curta, em que, basicamente, o aluno substituiu “saiu correndo” por “correu” e “a dentro” por “adentro”. Tendo sido a revisão uma fase curta, boa parte dela foi feita durante a própria redação, em que houve substituições como “caminhavam” por “andavam”.

Note-se também que o texto final está adequado ao *brief*, visto que apresenta 51 palavras (problema G). No Quadro 4, simula-se como o aluno pode ser “econômico” em suas escolhas, como se observa no apagamento do “Ah”, na substituição de “vou entender” por “entenderei”, e na substituição de “que esp...” (provavelmente “que espatifa”) por “estilhaçando-se”, tudo isso na própria fase de redação.

O processo também mostra, no início do texto, uma identificação de unidade de tradução inadequada, uma vez que o aluno começou com “A noite”. Igualmente, houve problema no aspecto do verbo “esvanecer-se”, que só depois foi revisado; na identificação da relação lógica estabelecida por “as”, que inicialmente foi traduzido por “à medida que” e depois substituído por “enquanto”; na identificação de uma ambiguidade causada por “seu” (os olhos seriam dela ou dele?); e no não entendimento inicial da grafia de *under-standing* (problema D), que, no começo, levou à produção de “sub-”. Outras soluções podem ter se pautado em preferências, como a substituição de “andavam” por “caminhavam”.

Nesse processo, é interessante observar que as tentativas do tradutor em formação revelam muito de suas estratégias e capacidades para resolver o problema. As pausas revelam que ele consegue operar, geralmente, no nível da palavra e, no máximo, no nível do grupo, mas seu processo, sobretudo com base em suas tentativas, sugere que ele está ciente a todo o momento do impacto de suas decisões no texto-alvo. A recursividade na fase de redação aponta para um monitoramento constante do texto, que, com base no exemplo fornecido, leva à produção de um texto parcialmente adequado ao final dessa fase.

Claro que essa técnica só nos permite conjecturar sobre o que de fato se passou pela cabeça do tradutor em formação, mas, sendo realizada por ele próprio, prontamente possibilitar-lhe-á avaliar suas motivações. Inclusive, ele poderá ponderar se pensou em substituir as aspas por travessões, por exemplo, e se repensaria suas opções para marcar a oralidade do diálogo, como em “Então tá” (problema C). Nesse momento, entra em tela a metarreflexão, com a capacidade do aluno de refletir sobre seu processo *a posteriori*, inclusive justificando suas escolhas e

aludindo à subcompetência teórica e metateórica (cf. capítulo 1). Aliás, como não há uma tradução definitiva para o texto-fonte, essa capacidade de justificar as escolhas se torna o grande diferencial entre um tradutor e um falante bilíngue.

Avaliando o processo: houve clareza do propósito da tarefa? Que elementos do processo evidenciam (i) identificação de problemas de tradução e (ii) tentativas – bem-sucedidas ou malsucedidas – de resolver esse problema? Nesse aspecto, deve ficar claro que o principal componente avaliativo não é o produto final, mas sim o processo. Como se fala em tradutor em formação, deve-se dar mais peso à capacidade de identificar problemas, ainda que os recursos utilizados não tenham levado à resolução adequada deles.

2.3 Tarefa 3

Brief: traduza para o português o texto a seguir, para ele passar a fazer parte da seção de metodologia de uma publicação numa revista científica.

Preparação: para registrar o processo, sugere-se aqui que, juntamente com a captura de tela, seja realizado um *think-aloud protocol*, ou protocolo de verbalização concomitante, que demandará algum dispositivo de gravação de voz (por exemplo, um gravador, um celular ou um microfone integrado ao computador). Esse tipo de tarefa consiste em verbalizar em voz alta tudo o que vem à mente durante a execução de uma tarefa. Como afirmamos em subcapítulo anterior, uma tarefa que comumente fazemos em voz alta ou, pelo menos, aprendemos a fazer em voz alta, é multiplicar números grandes. Tente, por exemplo, 234×35 .

Em se tratando da tradução, a verbalização concomitante consiste, basicamente, em dizer tudo o que se está pensando em determinado momento para compreender o texto-fonte e/ou produzir o texto-alvo, bem como estratégias de apoio interno e externo utilizadas nas fases de orientação, redação e revisão. Voltemos ao exercício da tarefa 1, em que se traduziu uma notícia sobre Osama Bin Laden. A verbalização poderia ser iniciada da seguinte forma:

Estou lendo todo o texto; e há palavras que não entendo bem. De qualquer forma, está dando para entender que é uma notícia sobre Osama Bin Laden, que foi uma criança rica, mas que depois cometeu ataques terroristas. Quanto às palavras que não conheço, vou deixar para procurar durante a tradução propriamente dita, assim que for a vez de eu traduzi-la. Então, agora, vou começar a tradução... Mmmmm. Esse “Growing up” está difícil, porque sei que não vai ficar legal usar “Crescendo”. Deixe-me pensar. Que eu posso fazer? Bom, vou ler mais um pouco do texto e ver se posso escrever de forma mais “livre”. Ah, já sei. Vou escrever “Tendo crescido”. Agora, vem “Saudi Arabia”; essa é fácil: “Arábia Saudita”.

Pode-se observar, nesse exemplo fictício, construído pelos autores deste capítulo, que é possível contar tudo o que acontece durante o processo, incluindo o que achamos fácil e o que achamos difícil ou complicado. Note-se que também é fundamental contarmos a qual parte exatamente estamos nos referindo no texto – pois fica muito difícil interpretar um protocolo verbal quando se diz: “Ah, aqui não sei o que posso fazer” (aqui onde?).

Tendo entendido como fazer uma verbalização, passemos ao texto-fonte, que é o mesmo texto que serviu de objeto de análise e elaboração de tarefas no capítulo 3.

Quadro 5 - Excerto referente à metodologia do texto de Said et al. (2017)

We conducted a retrospective review of a prospectively collected database to identify all patients who underwent surgery for mitral PVL at our institution. Mayo Foundation Institutional Review Board approved this study, and informed consent was obtained from patients for their participation in the research. From January 1995 through December 2012, 206 patients underwent repeat operation for mitral PVL at our clinic. We included patients who had concomitant coronary artery bypass grafting (CABG) or surgery for concomitant aortic and or tricuspid valve disease. Medical records were reviewed to obtain demographic characteristics, associated medical conditions, details of operations and results of the echocardiographic examinations. All patients underwent preoperative angiography and transoesophageal echocardiography to determine the degree of severity and location of the mitral PVL. PVL was classified as mild, moderate or severe according to echocardiography. Only those who had moderate or more degree of PVL underwent reoperation.

Indications for surgery were as follows: (i) symptoms of heart failure and (ii) haemolytic anaemia requiring repeat blood transfusions.

Late survival was determined for all patients from their medical records, Accurint (www accurint.com) and surveys. Late clinical status was determined by responses to questionnaires that are sent to patients 1, 3, 5, 7, 10 and 15 years after operation. This was supplemented by information from medical records when new information was available as well as written correspondence or telephone conversations with the patients or their physicians, or both.

Fonte: Said et al. (2017).

Do ponto de vista linguístico, uma primeira análise do texto parece apontar que os potenciais problemas são de natureza terminológica, devendo o aluno, como mostrado no capítulo 3, buscar fontes de documentação. São candidatos a termos:

- A) *retrospective review*;
- B) *mitral PVL*;
- C) *informed consent*;

- D) *repeat operation for mitral PVL;*
- E) *concomitant coronary artery bypass grafting (CABG);*
- F) *surgery for concomitant aortic;*
- G) *tricuspid valve disease;*
- H) *Medical records;*
- I) *demographic characteristics;*
- J) *echocardiographic examinations;*
- K) *preoperative angiography;*
- L) *transoesophageal echocardiography;*
- M) *heart failure;*
- N) *haemolytic anaemia;*
- O) *repeat blood transfusions;*
- P) *late survival.*

Uma análise dos TAP pode revelar se, de fato, a terminologia foi o problema do aluno ou se ele também se deparou com outras questões. Provavelmente, o TAP revelará o que foi feito para resolver esses problemas terminológicos que parecem ser os únicos existentes no texto à primeira vista. No entanto também se vislumbra a possibilidade de outros problemas de ordem linguística afetarem o desempenho do aluno, tais como a voz passiva. São elas:

- A) *informed consent was obtained from patients;*
- B) *Medical records were reviewed;*
- C) *PVL was classified as mild, moderate or severe;*

- D) *Late clinical status was determined by responses to questionnaires;*
- E) *questionnaires that are sent to patients;*
- F) *this was supplemented by information from medical records;*

Num primeiro momento, a voz passiva analítica é uma opção para todos os casos, mas há em português a voz passiva sintética. Além disso, em se optando pela voz passiva, seria o caso de realmente utilizar “We” em todo o texto?

Além das vozes passivas, outro problema de ordem linguística podem ser os artigos definidos antes de plurais, como: “*indications for surgery*”, “*blood transfusions*”, “*responses to questionnaires*” e “*medical records*”. Embora o artigo não seja imprescindível nesses casos em inglês, ele pode ser fundamental em português. Uma possível solução, neste caso, seria utilizar buscas em *corpora* eletrônicos (conforme detalhado no capítulo 3).

Ao se ter acesso ao TAP, será possível entender aspectos do processo tradutório que não emergem nas tentativas registradas pelo Inputlog. Inclusive, o TAP permite compreender como se dão a identificação e a busca dos candidatos a termos em fontes de documentação (*e.g.*, quais são os critérios adotados pelo tradutor, ou em que circunstância se identifica uma palavra ou expressão como termo). É pelo TAP que podemos identificar a metarreflexão do tradutor em formação, principalmente no que diz respeito ao monitoramento constante do texto em produção.

Avaliando o processo: houve clareza do propósito da tarefa? Que elementos do processo evidenciam (i) identificação

de problemas de tradução e (ii) tentativas – bem-sucedidas ou malsucedidas – de resolver esse problema? Nesse aspecto, deve ficar claro que o principal componente avaliativo não é o produto final, mas sim o processo. Como se fala em tradutor em formação, deve-se dar mais peso à capacidade de identificar problemas, ainda que os recursos utilizados não tenham levado à resolução adequada do problema.

Atividades similares podem ser agregadas às apresentadas neste capítulo. Por exemplo, pode-se utilizar uma quarta tarefa em que, em vez de introspecção, seja utilizado um protocolo retrospectivo. Caberia ao tradutor, nesse caso, verbalizar suas dificuldades e estratégias enquanto visualizasse um registro de vídeo ou mesmo do Inputlog de suas tomadas de decisão. Por fim, seria interessante recorrer ao que se chama de triangulação, que consiste em uma técnica das Ciências Sociais para observar o mesmo fenômeno ou objeto sob perspectivas ou instrumentos distintos. Com vistas à triangulação, é possível realizar, por exemplo, uma atividade tradutória englobando mais de uma das técnicas ora apresentadas (por exemplo, o relato verbal retrospectivo junto com o registro dos acionamentos de teclado e mouse). Assim, tem-se um desenho mais preciso do processo tradutório, buscando-se observar o texto que emerge durante a tradução e como o tradutor representa suas dificuldades, estratégias e tomadas de decisão para dar vida a esse texto.

3 Encaminhamentos

O objetivo deste capítulo foi apresentar três tarefas de tradução para mostrar como tais tarefas ou os problemas para

efetuar a tradução podem ser de diversas ordens e demandar ativações simultâneas, porém em diferentes níveis, da subcompetência estratégica. Como essa subcompetência é procedimental por natureza, este capítulo também incentiva o uso de ferramentas de registro do processo tradutório, a fim de evidenciar como os problemas surgem à medida que a tradução ocorre ou, mesmo, como eles são negligenciados por alguma deficiência nas outras subcompetências, que não foi identificada pelo mecanismo de automonitoramento do tradutor em formação. Exemplo disso é a hipótese de que o aluno tende a usar o recurso à “tradução literal” como procedimento padrão (Tirkonnen-Condit, 2005).

O desafio que se coloca é como ensinar ao aluno o que fazer primeiro e os caminhos a serem seguidos para solucionar cada problema. Do ponto de vista processual, não haveria um caminho certo ou único a ser seguido, até porque uma escolha inicial impactará todas as outras.

De toda forma, há primeiro a necessidade de se compreender o texto-fonte, o *translation brief* e de se adotar um projeto tradutório. Isso já reduzirá as chances de equívocos e otimizará o potencial de resolver problemas de forma mais adequada. Nessa perspectiva, este capítulo buscou conscientizar o tradutor em formação da necessidade de automonitoramento constante do seu próprio processo, que tem grande impacto em sua subcompetência estratégica. Ter metarreflexão, sabendo monitorar o processo e justificar as escolhas, é fundamental nesse sentido, além da possibilidade de, gradualmente, adquirir uma metalinguagem acerca dos processos que envolvem uma tradução, conforme explicitado no capítulo 1.

Para os autores deste e dos demais capítulos desta obra, ensinar a traduzir é ensinar a identificar, a isolar, a reconhecer e a superar as dificuldades, nomeando-as e resolvendo-as rumo ao desenvolvimento da competência tradutória.

Referências

ALVES, Fábio. Unidades de tradução: o que são e como operá-las. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Celia; ALVES, Fabio. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 29-38.

ALVES, Fábio. Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. *DELTA*, São Paulo, v. 39, p. 71-108, 2003. Volume especial: Trabalhos de Tradução. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v19nspe/06.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ALVES, Fábio. Ritmo cognitivo, meta-função e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Celia; ALVES, Fabio. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 109-169.

BUCHWEITZ, Augusto; ALVES, Fabio. Cognitive adaptation in translation: an interface between language direction, time, and recursiveness in target text production. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 241-272, jun. 2006. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/25532036.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

DOMINGOS, Livia C. *O desafio da tradução de minicontos da coletânea The World's Shortest Stories: uma tradução comentada com foco na metarreflexão e no processo tradutório*. 2016. 73 f. Monografia (Bacharelado em Tradução) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ERICSSON, Karl A.; SIMON, Herbert. Verbal reports as data. *Psychological Review*, v. 87, n. 3, p. 215-251, maio 1980.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Traduzido por Fábio Alves e revisado por Adriana Pagano. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Celia; ALVES, Fabio. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 11-43.

JAKOBSEN, Arnt L. Logging target text production with Translog. In: HANSEN, Gyde (ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999a. p. 9-20.

JAKOBSEN, Arnt L. Translation drafting by professional translators and by translation students. In: HANSEN, Gyde (ed.). *Empirical translation studies: process and product*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002. p. 191-204.

JAKOBSEN, Arnt L. Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation. In: ALVES, Fábio. (ed.). *Triangulating translation: perspectives in process-oriented research*. Amsterdã: John Benjamins, 2003. p. 69-95.

JAKOBSEN, Arnt L. A pesquisa do processo tradutório: um olhar sobre o passado e para o futuro – uma entrevista com o prof. Dr. Arnt Lykke Jakobsen. Entrevista realizada por Igor A. Lourenço da Silva e Tânia Liparini Campos. Tradução de Júlio César de Sousa e Amaral e Guilherme Delgado. *Graphos*, João Pessoa, v. especial, p. 242-269, 2018a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

JAKOBSEN, Arnt L. Registrando a produção do texto-alvo com o Translog. Tradução de Jonathan Vieira. *Graphos*, João Pessoa, v. especial, p. 21-32, 2018b. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

JAKOBSEN, Arnt L. Redação da primeira versão da tradução por tradutores profissionais e alunos de tradução. Tradução de Liara Rodrigues de Brito. *Graphos*, João Pessoa, v. especial, p. 33-46, 2018c. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

JAKOBSEN, Arnt L. Efeitos da verbalização do pensamento em voz alta sobre a velocidade, a revisão e a segmentação na tradução. Tradução de Isabelle Fernandes de Oliveira. *Graphos*, João Pessoa, v. especial, p. 47-77, 2018d. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

KIRALY, Don. *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Manchester, UK; Northampton, MA: St. Jerome, 2000.

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

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

LEIJTEN, Mariëlle; VAN WAES, Luuk. *Inputlog*. Antuérpia: University of Antwerp, 2013. Disponível em: <www.inputlog.net>. Acesso em: 18 set. 2018.

LÖRSCHER, Wolfgang. *Translation performance, translation process and translation strategies: a psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr, 1991.

NEWSWEEK. The wear and tear of horror. New York: The Washington Post Company, 27 nov. 2001.

PARSONS, Ross. The wish. In: MOSS, Steve (ed.). *World's shortest stories: Murder. Love. Horror. Suspense. All this and much more in the most amazing short stories ever written – each one just 55 words long!*. Philadelphia: Running Press Book Publishers, 1998.

SAID, Sameh M.; SCHAFF, Hartzell V.; GREASON, Kevin L.; POCHETTINO, Richard C. Daly; DEARANI, Joseph A. Reoperation for mitral paravalvular leak: a single-centre experience with 200 patients. *Interactive Cardiovascular and Thoracic Surgery*, v. 25, n. 5, p. 806–812, 1 nov. 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.1093/icvts/ivx222>>. Acesso em: 13 maio 2018.

SHREVE, Gregory M. The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, Hong Kong, v. 9, n. 1, p. 27-42, 2006.

SILVA, Igor A. L. da. *(Des)compactação de significados e esforço cognitivo no processo tradutório: um estudo da metáfora gramatical na construção do texto traduzido*. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Igor A. L. da; CAMPOS, Tânia; BRAGA, Camila N. O. Apresentação: Traduzindo pesquisas do processo tradutório – uma homenagem ao Prof. Dr. Arnt Lykke Jakobsen. *Graphos*, João Pessoa, v. especial, p. 3-11, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2087/showToc>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SIMONS, Lisa M. Bolt. *Acrostic poems*. North Mankato, MN: The Child's World, 2015.

TECHSMITH. *Camtasia*. Ochemos: Techsmith, 2018. Disponível em: <<https://www.techsmith.com>>. Acesso em: 18 set. 2018.

TIRKKONEN-CONDIT, S. The monitor model revisited: evidence from process research. *Meta*, v. 50, n. 2, p. 405-414, 2005. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n2-meta881/010990ar/abstract/>>. Acesso em: 18 maio 2018.