

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

Volume 1

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Álvaro Echeverri (Université de Montréal)
Dr^a. Ana Cristina Bezerril Cardoso (Universidade Federal da Paraíba – UFPb)
Dr. Anderson Almeida da Silva (Universidade Federal do Piauí – UFPI)
Dr. Daniel Antônio de Sousa Alves (Universidade Federal da Paraíba – UFPb)
Dr. Daniel Soares Duarte (Universidade Federal de Pelotas – UFPel)
Dr. Estenio Ericson Botelho de Azevedo (Universidade Estadual do Ceará – UECE)
Dr^a. Flávia Medeiros Álvaro Machado (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)
Dr. Gleiton Malta Magalhães (Universidade de Brasília – UnB)
Dr^a. Jacqueline R. Bianchi Enricone (Universidade Reg. Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)
Dr. Joedson Brito dos Santos (Universidade Federal de Tocantins – UFT)
Dr. José Luiz V. R. Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP)
Dr^a. Keli Simões Xavier Silva (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)
Dr^a. Kyria Rebeca Finardi (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)
Dr^a. Letícia Teles da Cruz (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)
Dr^a. Lodenir Becker Karnopp (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)
Dr^a. Marcia do Amaral Peixoto Martins (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio)
Dr^a. Márcia Dilha Felício (Instituto Federal Santa Catarina – IFSC)
Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira (Universidade Federal do Tocantins – UFT)
Dr. Marcus Vinícius Batista Nascimento (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)
Dr. Mauricio Mendonça Cardozo (Universidade Federal do Paraná – UFPR)
Dr^a. Natália Schleder Rigo (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)
Dr^a. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)
Dr^a. Patrícia Gimenez Camargo (Universidade Nove de Julho – UNINOVE)
Dr^a. Patrícia Rodrigues Costa (Universidade de Brasília – UnB)
Dr^a. Patrícia Tuxi dos Santos (Universidade de Brasília – UnB)
Dr. Roberto Carlos de Assis (Universidade Federal da Paraíba – UFPb)
Dr^a. Saionara Figueiredo Santos (Instituto Federal Santa Catarina – IFSC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

V331f Vasconcellos, Maria Lúcia (org.) et al.

Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas - volume 1 / Organizadores: Maria Lúcia Vasconcellos, Emily Arcego, Mairla Pereira Pires Costa e Wharley dos Santos; Prefácio de Germana Henriques Pereira e Patrícia Rodrigues Costa.– 1. ed.–Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.
il.; tabs.; quadros; fotografias. (Coleção Estudos da Tradução, v.11).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-106-1.

1. Educação. 2. Estudos. 3. Tradução. 4. Tradutores. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Prática pedagógica. 371.3
3. Tradução e interpretação. 418.02

Estudos da Tradução

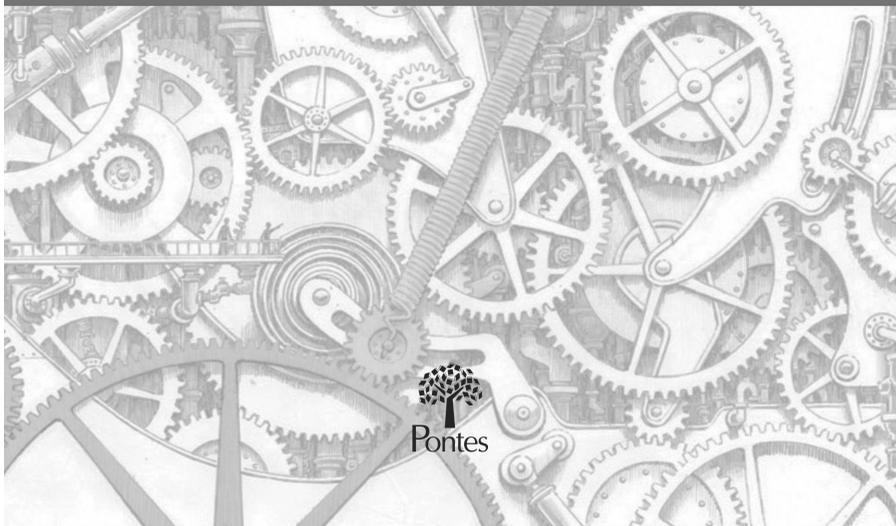
Volume 11

MARIA LÚCIA VASCONCELLOS
EMILY ARCEGO
MAIRIA PEREIRA PIRES COSTA
WHARLEY DOS SANTOS
(ORGS.)

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

Volume 1




Pontes

Copyright © 2020 - dos organizadores representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração e Capa: Eckel Wayne

Revisão textual: Maria Lúcia Vasconcellos e Emily Arcego

Revisão ABNT: Mairla Pereira Pires Costa

Coleção: Estudos da Tradução

Coordenação: Germana Henriques Pereira

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.

Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.

Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

COMITÊ CIENTÍFICO:

Cristina Carneiro Rodrigues

(UNESP- São José do Rio Preto)

Marie-Hélène Catherine Torres

(UFSC)

Andréia Guerini

(UFSC)

Célia Magalhães

(UFMG)

Georgeana Lungu-Badea

(Universitatea de Vest, Timisoara)

Georges Bastin

(Université de Montréal)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso Brasil - 2020

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido realizado sem a valiosa contribuição de pareceristas, pesquisadores, escritores, tradutores, ilustradores, revisores e outros profissionais ligados ao mercado editorial. Realmente, *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas*, obra composta por dois volumes foi escrito ‘a muitas mãos’.

Agradecemos ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET/UFSC), na pessoa de sua Coordenadora, Prof^{ta}. Dr^a. Andreia Guerini, pelo apoio dado para a produção deste volume. Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos recursos disponibilizados.

Finalmente, agradecemos à Prof^{ta}. Dr^a. Germana Henriques Pereira (UnB), pela acolhida deste projeto editorial para compor a coleção Estudos da Tradução; e a Pontes Editores na pessoa de sua Editora Chefe, Margareth Graciano, pelo suporte para a publicação.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Germana Henriques Pereira Patrícia Rodrigues Costa	
APRESENTAÇÃO.....	17
CONTRIBUIÇÕES SOBRE A BASE PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS DE TRADUTORES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DOS CONCEITOS DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM ABORDADOS PELO GRUPO PACTE	27
Emily Arcego Mairla Pereira Pires Costa	
REFLEXÕES PARA ORIENTAR A ELABORAÇÃO DE UM DESENHO CURRICULAR DIRECIONADO À FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS DE TRADUTORAS, TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA SE SINAIS NO ESTADO DE TOCANTINS.....	55
Márcia Monteiro Carvalho Fernando Eustáquio Guedes	
A AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA CERTIFICAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS: O CASO DO “EXAME PROLIBRAS” ...	81
Wharley dos Santos	
SISTEMA DE CRENÇAS DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO EM DIDÁTICA DA TRADUÇÃO NUMA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS.....	123
Bruno Coriolano Mairla Pereira Pires Costa Valentin Liszt	

FORMAÇÃO DE TRADUTORES POR COMPETÊNCIAS NO PAR LINGUÍSTICO INGLÊS-PORTUGUÊS: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL.....	177
Vitória Tassara	
Maria Lúcia Vasconcellos	
AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA SAÚDE: UMA ANÁLISE À LUZ DA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO.....	215
Ringo Bez de Jesus	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS.....	243

PREFÁCIO

Em palestra proferida em 1972 e publicada pouco depois, James Holmes apresenta um panorama do que viria a ser a disciplina Estudos da Tradução. Esta palestra, intitulada *The Name and Nature of Translation Studies*, passou a ser considerada o texto seminal da área, o qual originou o “mapa Holmes-Toury”, a versão europeia dos estudos translatólogicos proposta pelo grupo de Leuven¹. Holmes² chamou atenção para o fato de que um dos primeiros aspectos quanto à aplicação da disciplina *Estudos da Tradução* é o seu ensino, que poderia se dar de duas maneiras: 1) enquanto método gramática-tradução para o ensino de línguas estrangeiras; 2) enquanto cursos de formação de tradutores profissionais.

Holmes destaca ainda que a formação de tradutores é um importante sub-ramo dos Estudos Aplicados da Tradução. Porém, ressalta também que os sub-ramos dos Estudos da Tradução não devem ser compreendidos de modo unidirecional, mas como *complementares*³. Assim, a formação de tradutores e os estudos nela fundamentados (inclusive a história do ensino de tradução e da formação de tradutores) dependem tanto dos Estudos Puros da Tradução quanto dos Estudos Aplicados da Tradução, isto é, das teorias da tradução, dos estudos descritivos da tradução, da

1 ECHEVERRI, Alvaro. About maps, versions and translation of Translation Studies: a look into the metaturn of translatology. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, Routledge, Taylor & Francis Group, p. 1-19, 2017.

2 HOLMES, James. S. The Name and the Nature of Translation Studies. In: HOLMES, James. S. (ed.). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Países Baixos: Rodopi Bv Editions, 1994 [1988]. p. 77.

3 HOLMES, James. S. The Name and the Nature of Translation Studies. In: HOLMES, James. S. (ed.). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Países Baixos: Rodopi Bv Editions, 1994 [1988]. p. 78-79.

crítica de tradução, das ferramentas de auxílio à tradução, das políticas de tradução etc.

Essa complementaridade entre os sub-ramos defendida por Holmes, e a transdisciplinaridade inerente às pesquisas da área, pode ser constatada nos textos que compõem esta obra, intitulada *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas*, composto por dois volumes organizados por Maria Lúcia Vasconcellos, Emily Arcego, Mairla Pereira Pires Costa e Wharley dos Santos. Podemos afirmar que um dos motivos da complementaridade e da transdisciplinaridade seja o contexto em que esta obra foi organizada, aquele de discussões oriundas da sala de aula das disciplinas *Didática de Tradução e da Interpretação e Avaliação na Didática da Tradução e da Interpretação*, ofertadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os anos 2016 e 2019, ministradas pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Vasconcellos, cursadas pelos demais organizadores e pelos autores desta obra – mestrandos, doutorandos, egressos e professores da PGET, alguns dos quais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou professores em diferentes instituições brasileiras. Em relação à ministrante destas disciplinas, a Prof^ª. A Dr^ª. Maria Lúcia Vasconcellos, vale ressaltar sua longa experiência enquanto professora e pesquisadora dos Estudos da Tradução, tendo realizado, em 2012, estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona com supervisão da Prof^ª. Dr^ª. Amparo Hurtado Albir, líder de um dos principais grupos de pesquisa sobre a formação de tradutores no mundo, o Grupo PACTE. Este novo olhar para os Estudos da Tradução abriu caminhos desde então para disciplinas relacionadas à formação de tradutores e à orientação de pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema.

Embora tenhamos chamado atenção até então para as palavras de Holmes proferidas na década de 1970 e, que fundamentaram o estabelecimento dos Estudos da Tradução, não podemos deixar de ressaltar, como o próprio título desta obra indica, que esta não é apenas uma obra destinada àqueles interessados na formação de tradutores, pois

também está voltada para a formação de intérpretes. Em outras palavras, este livro abrange também o escopo dos Estudos da Interpretação, uma disciplina ainda mais recente que os Estudos da Tradução e que teve seu termo utilizado pela primeira vez em um artigo acadêmico na década de 1990⁴.

A obra composta por dois volumes engloba treze textos com bases conceituais, pedagógicas e metodológicas ancoradas nos estudos sobre formação por competências realizados pelo Grupo PACTE, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Amparo Hurtado Albir. Os autores desses textos procuram, por meio da abordagem por tarefas de tradução e interpretação, apresentar e discutir diferentes aspectos da realidade brasileira quanto à formação de tradutores e intérpretes nos mais variados contextos.

Vale destacar também que dos treze textos que compõem a obra, sete estão relacionados aos Estudos da Interpretação e, mais especificamente, à formação de tradutores e intérpretes de Libras, nos contextos jurídico, educacional, da saúde, de espetáculos teatrais e da tradução literária. Esta rica especificidade singulariza ainda mais esta obra enquanto produto de pesquisas oriundas do contexto brasileiro no que diz respeito à formação por competências de tradutores e intérpretes. Como se pode verificar pelas obras publicadas pelo grupo PACTE, e mesmo em webinários recentes⁵, a pesquisa relacionada à formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais é uma próspera particularidade brasileira. Trata-se de característica que também distingue esta obra das demais obras sobre formação de tradutores publicadas na Coleção Estudos da Tradução⁶.

Para aqueles que buscam saber mais sobre a formação por competências no âmbito dos Estudos da Tradução e da Interpretação no Brasil, esta

4 PÖCHHACKER, Franz. Interpreting Studies. In: Pöchhacker, Franz. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London: Routledge, 2015. p. 202.

5 Conferir webinários do III Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução (SEDITRAD) disponível no canal do *Youtube* do Núcleo de História da Tradução e da Tradução Literária (NEHTLIT), ocorridos em 2020.

6 Conferir: PEREIRA, Germana H.; COSTA, Patrícia R. (orgs.) *Formação de Tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. v. 5 Campinas: Pontes Editores, 2018 e COSTA, Patrícia R. *Formação de Tradutores no Brasil: currículo e história*. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PEREIRA, Germana H.; COSTA, Patrícia R. D'AVILA, Rodrigo. (orgs.) *Formação de Tradutores: desafios da sala de aula*. v. 9. Campinas: Pontes Editores, 2020.

obra certamente é uma leitura essencial. Entre os temas aqui discutidos, citamos: propostas de Unidades Didáticas (UDs) e de plano de ensino, desenho curricular por competências, avaliação por competências, ensino de língua estrangeira na formação de tradutores, pesquisa-ação e perfis profissionais.

Vale ressaltar que as profissões de tradutores e intérpretes são antigas, extremamente relevantes no contexto social e estão intrinsecamente ligadas à disponibilização de informação, quer seja de textos técnicos quer seja de literários, permitindo a acessibilidade e o empoderamento daqueles não falantes da língua em que um discurso foi proferido, redigido. Apesar desta conexão histórico-social, o espaço dedicado à formação desses profissionais em ambiente universitário é relativamente recente, com os primeiros cursos datando do final do século XIX e com maior profusão no continente americano e europeu a partir da década de 1930⁷. Porém, é a partir da década de 1960 que se inicia uma real expansão das graduações destinadas à formação de tradutores e intérpretes no Ocidente e é quando os primeiros bacharelados destinados à tal formação de tradutores e intérpretes de línguas orais são criados no Brasil; a criação do bacharelado destinado à formação de tradutores e intérpretes de Libras se tornaria realidade apenas em 2008.

Em suma, embora possamos considerar que as primeiras graduações tenham sido criadas no início do século XX, a pesquisa e, consequentemente, a publicação sobre o processo de ensino-aprendizagem de Tradução só encontraram o circuito editorial acadêmico quase no final do século. É apenas na década de 1980 que as primeiras pesquisas tendo como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem na formação dos tradutores em ambiente universitário que se fundamentam nas Ciências da Educação são publicadas pelo tradutólogo canadense Jean Delisle, lugar de onde muitas das pesquisas atuais partem. No contexto brasileiro, lembramos que algumas publicações ocorreram também nessa época: a primeira dissertação sobre o tema foi defendida em 1976⁸, o

7 COSTA, Patrícia R. *Formação de Tradutores no Brasil: currículo e história*. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 142.

8 BORDENAVE, Maria Cândida. *Contribuições da Linguística para o ensino de tradução*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa – Linguística). Pontifícia

primeiro livro foi publicado em 1980⁹ e o primeiro evento foi realizado em 1987¹⁰ em Porto Alegre.

Ademais, vale salientar que, no Brasil, enquanto a profissão de tradutores e intérpretes de línguas orais até hoje não é regulamentada – embora tenha sido reconhecida como atividade de nível superior em 1979 e como profissão liberal em 1988¹¹ –, a profissão de tradutor e intérprete de Libras é regulamentada desde 2010. Em comum, estas duas categorias se veem frente à não obrigatoriedade quanto à conclusão de um bacharelado em Tradução e/ou Interpretação para que uma pessoa possa atuar como tradutor(a) e/ou intérprete no Brasil. Realidade essa que vai de encontro à *Recomendação para proteção jurídica aos tradutores e às traduções e sobre os meios práticos de melhorar a condição dos tradutores*¹², conhecida como Declaração de Nairóbi assinada em 1976.

Embora haja entidades que representem tradutores e intérpretes como o Sindicato Nacional dos Tradutores (SINTRA), criado em 1988, e a Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes (Abrates), criada em 1992, estas não são consideradas como entidades máximas desses profissionais, isto é, como responsáveis para a regulamentação da tradução no Brasil. É preciso discutirmos a necessidade da regulamentação dessas profissões e a criação de uma ordem de tradutores e intérpretes, dada à sua relevância social; sabemos, no entanto, que certamente tal fato impactaria diretamente na formação desses profissionais e em sua exigência para atuação na área.

Embora a conclusão de um bacharelado em Tradução e/ou Interpretação ainda não seja uma obrigatoriedade para atuação desses profissio-

Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976.

9 MATTOS, Delton de. A formação do tradutor em nível universitário. Brasília: Horizonte Editora, 1980.

10 3º Encontro Nacional de Tradutores ocorrido em Porto Alegre sob o título “O ensino de Tradução”.

11 COSTA, Patrícia R. *Formação de Tradutores no Brasil: currículo e história*. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 188.

12 UNESCO. *Recommendation on the Legal Protection of Translators and Translations and the Practical Means to improve the Status of Translators*. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13089&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

nais, podemos constatar o crescimento do interesse por tais formações em razão da quantidade de graduações espalhadas pelo Brasil. Assim, é premente uma maior discussão quanto à formação de tradutores e intérpretes de línguas orais e de língua de sinais para que o processo de ensino-aprendizagem não permaneça seguindo apenas o método tradicional de ensino, que formou muitos profissionais e que, de certo modo, ainda funciona, mas que, às vezes, forma um profissional pouco proativo, pouco autônomo, pouco adaptável, pouco (meta)reflexivo, pouco crítico, que não lida bem com o inesperado.

É preciso que se discuta e publique sobre formação de tradutores e intérpretes para que não se pense que esse sub-ramo visa ser prescritivo. Acreditamos que essa mudança de visão só é possível, nas palavras de Paulo Freire (2014, p. 17), “[...] com responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. [...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética.”¹³. É essa ética que buscamos enquanto estudantes, professores, pesquisadores e que pode ser constatada no decorrer desta obra.

É preciso que se discuta ainda mais a formação de tradutores e intérpretes – que seja ativa, empoderadora, libertadora – dado ao contexto vivido em 2020; um ano atípico, pandêmico, que teve consequências diretas em todo o sistema educacional, inclusive no ensino superior, e que continuarão influenciando os próximos anos. Não podemos esquecer que ao final de uma disciplina, de um curso, o que se espera são tradutores em formação mais autônomos, críticos, reflexivos, conscientes de seu processo de ensino-aprendizagem, o que uma educação tradicional, em geral, não comporta.

Certamente, estudos realizados em sala de aula e que a tenham como foco auxiliam a transpor a “última fronteira”¹⁴ na formação de tradutores e intérpretes e, é o que constatamos no decorrer desta obra. Àqueles que desejam compreender mais sobre a formação de tradutores e intérpretes,

13 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

14 ECHEVERRI, Alvaro. El aprendizaje activo en la formación de traductores, declaración de principios. In: PEREIRA, Germana H.; COSTA, Patrícia R. (orgs.) *Formação de Tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. v. 5 Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 21-48.

em especial aquela fundamentada na abordagem por tarefas e que visem a mobilização e o desenvolvimento de competências, este livro certamente será uma obra fundamental.

Prof^a. Dr^a. Germana Henriques Pereira (Universidade de Brasília)

Dr^a. Patrícia Rodrigues Costa (Universidade de Brasília)

APRESENTAÇÃO

O surgimento de pesquisas sobre Competência Tradutória (CT) resultou em um interesse renovado no estudo da tradução e interpretação enquanto processo, o que teve impacto na formação de tradutores e intérpretes. Instalou-se um clima favorável à introdução de uma orientação construtivista à aprendizagem e de metodologias ativas na sala de aula, o que trouxe um desafio para o desenho curricular, especialmente no que diz respeito à definição das competências a serem desenvolvidas, dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, das abordagens a serem adotadas e, não menos importante, dos materiais didáticos e avaliativos a serem elaborados.

Nesse contexto e como forma de divulgação da pesquisa realizada no âmbito de Didática de Tradução/Interpretação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a obra composta por dois volumes intitulados *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas* (volume 1 e volume 2), propõe-se compartilhar reflexões sobre a temática, explorando diversos pares linguísticos e contextos diferenciados a partir das bases conceituais, pedagógicas e metodológicas propostas pelo Grupo de Pesquisa PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación* – Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação), liderado pela pesquisadora Dr^a. Amparo Hurtado Albir na Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha).

Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas (volume 1 e volume 2) pretende trazer um recorte da pesquisa em Didática da Tradução e Inter-

pretação de natureza cognitivo-constructivista, no marco metodológico de abordagem por tarefas de tradução/interpretação, desenvolvida no âmbito de disciplinas de *Didática de Tradução e da Interpretação e Avaliação na Didática da Tradução e da Interpretação*, ministradas no âmbito da PPGET, de 2016 a 2019. Nas disciplinas, exploraram-se aspectos referentes a desenho curricular, elaboração de material didático, concepções de avaliação no contexto de Formação por Competências (FPC) e produção de atividades avaliativas, tópicos que se desdobram nos textos deste volume.

Questões como a identificação do perfil profissional e seu impacto no desenho curricular, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem em sintonia com o contexto social e institucional no qual a formação acontece, seu alinhamento com as tarefas de tradução/interpretação organizadas em Unidades Didáticas (UDs), bem como questões relacionadas a instrumentos e tarefas de avaliação são aqui tratadas. Nessa linha, os textos que compõem os dois volumes da obra incluem diferentes eixos, refletidos nos seus respectivos títulos, como mostra o Quadro 1, a seguir:

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS
VOLUME 1

Quadro 1 – Autores e títulos dos textos dos dois volumes de Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas¹

VOLUME 1	1	Emily Arcego e Mairla Pereira Pires Costa	Contribuições sobre a base pedagógica na formação por competências de tradutores: uma proposta didática a partir dos conceitos das teorias de aprendizagem abordados pelo grupo PACTE
	2	Márcia Monteiro Carvalho e Fernando Eustáquio Guedes	Orientações para a elaboração de um desenho curricular direcionado à formação por competências de tradutoras, tradutores e intérpretes de língua de sinais no estado de Tocantins
	3	Wharley dos Santos	A Avaliação por competências na certificação de Tradutores/Intérpretes de Libras-Português: o caso do “Exame ProLibras”
	4	Bruno Coriolano de A. Costa, Mairla Pereira P. Costa e Valentin Leonhard Liszt	Sistema de crenças de alunos de pós-graduação sobre avaliação em Didática da Tradução numa abordagem por competências
	5	Vitória Tassara e Maria Lúcia Vasconcellos	Formação de tradutores por competências no par linguístico Inglês-Português: proposta de unidade didática visando o desenvolvimento da competência instrumental
	6	Ringo Bez de Jesus	As competências profissionais do Intérprete de Libras no Contexto da Saúde: uma análise à luz da didática da tradução

¹ A Comissão Organizadora esclarece que certa variação terminológica/conceitual ocorre nos diversos capítulos com relação à representação de algumas instâncias, tais como: ProLibras, TILS, TILSP, ETILS, Letras Libras, dentre outras. Em nome do respeito ao caráter autoral, decidimos manter a escolha dos(as) autores(as), que são explicadas em cada texto.

VOLUME 2	1	Tiago Coimbra Nogueira	Formação de intérpretes para o teatro: uma proposta de unidade didática construída em torno de “tarefas de interpretação”
	2	Samuel de O. Morais, Lais dos S. di Benedetto e Antonia E. de M. Gehin	Formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais: uma proposta de plano de ensino
	3	Ricardo Oliveira Barros e Arenilson Costa Ribeiro	Proposta de curso de tradução de literatura de/para Libras: abordagem com base em tarefas de tradução
	4	Lavinia Teixeira Gomes e Maria Lúcia Vasconcellos	Ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidade didática
	5	Edelweiss Vitol Gysel, Maria Lúcia Vasconcellos e José Luiz Gonçalves	Derrubando a “última fronteira” na pesquisa na sala de aula de tradução: a avaliação formativa em foco
	6	Filipe Mendes Neckel e Maria Lúcia Vasconcellos	Pesquisa-ação educacional e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem: o caso de uma disciplina de tradução da graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina
	7	Silvana Aguiar dos Santos	Tradutores e intérpretes de Libras-português em contextos jurídicos: construção de perfis profissionais

As pesquisas relatadas em *Formação de Intérpretes e Tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas* na formação de tradutores e intérpretes. Sua relevância pode ser argumentada em termos da configuração histórico/acadêmica dos semestres supracitados, que reuniram um grupo de pesquisadores comprometidos, interessados e envolvidos com a linha pedagógica da FPC de tradutores e intérpretes. A sinergia resultante dessa configuração propiciou um ambiente de construção conjunta do conhecimento, advinda do *status* profissional destes pesquisadores, alguns docentes de universidades públicas e privadas brasileiras, tradutores e intérpretes de Libras e tradutores

técnicos já atuantes no mercado de trabalho, vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES), em âmbito nacional e internacional.

O texto que abre o volume, *Contribuições sobre a base pedagógica na formação por competências de tradutores: uma proposta didática a partir dos conceitos das teorias de aprendizagem abordados pelo PACTE*, de autoria de Emily Arcego (mestra e doutoranda na PPGET/UFSC) e Mairla Pereira Pires Costa (mestra e doutoranda na PPGET/UFSC), tem por objetivo oferecer contribuições para refletir sobre a base pedagógica na qual se apoia a proposta didática do grupo, ancorada em teorias de ensino/aprendizagem de cunho cognitivo-constructivista. Num primeiro momento, o texto aborda os conceitos que compõem a base pedagógica no que tange às teorias de aprendizagem, a saber, (i) assimilação e acomodação (PIAGET, 1974, 1996); (ii) zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007) e; (iii) aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963, 2000). A partir dessa discussão, as autoras ilustram o diálogo dessa base conceitual com a construção do material didático apropriado, propondo tarefas para formação de tradutores, no par linguístico Português-Inglês. Para tal, sugerem cinco tarefas de tradução elaboradas para um curso introdutório, visando contribuir para o desenvolvimento competência tradutória de tradutores aprendizes. O texto aponta a importância da ampliação das pesquisas que envolvam a base pedagógica da didática de tradução proposta pelo grupo PACTE, a partir de um viés tanto teórico, quanto prático.

O segundo texto, assinado por Márcia Monteiro Carvalho (professora da UFPA e PPGET/UFSC e doutora pelo mesmo programa de pós-graduação) e Fernando Eustáquio Guedes (professor da UFRA, mestre na PPGET e doutorando na PPGLetras/UFT), intitula-se *Orientações para a elaboração de um desenho curricular direcionado à formação por competências de tradutoras, tradutores e intérprete de língua de sinais no estado de Tocantins*, tem como objetivo central apontar a necessidade de o estado de Tocantins criar formações especializadas de tradutoras, tradutores e intérpretes de Libras-Português, enfatizando as competências específicas dessa categoria profissional. Inicialmente, os autores apresentam uma análise dos princípios curriculares da proposta

de formação por competências do PACTE (com ênfase em línguas orais) para, em seguida, pensar em uma orientação de desenhos curriculares voltados para a formação de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais (LS). Em sua reflexão, apontam os tipos de competências que deveriam ser desenvolvidas, bem como as especificidades linguísticas e tradutórias relacionadas à localidade geográfica em que o curso estará inserido, discutindo aspectos relacionados à competência tradutória intermodal no cenário maior da organização política no Brasil e a formação do profissional da área de Tradução e Interpretação de LS, com o aporte teórico de Pagura (2003) Hurtado Albir (2005), Segala e Quadros (2015), Faria e Galán-Mañas (2018) e Rodrigues (2018). Os autores chamam a atenção para a realidade discente da região Norte do Brasil, especificamente, o estado do Tocantins, que carece de formação especializada com base em competências visando preparar os futuros profissionais para o mercado de trabalho. Finalmente, deixam o convite às Instituições Federais de Ensino desse estado brasileiro a refletirem sobre a necessidade da criação de uma formação adequada aos profissionais tradutores e intérpretes de LS e não somente para aprendizes de línguas.

O texto subsequente, intitulado *A avaliação por competências na certificação de tradutores e intérpretes de Libras-Português: o caso do Exame ProLibras*, de autoria de Wharley dos Santos (mestre e doutorando na PPGET), tece reflexões sobre o Exame ProLibras, ativo de 2005 a 2015, como uma política do governo federal brasileiro visando certificar profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras-Português (TILSP) para atuação em diversos contextos, sobretudo o educacional. A atuação desses profissionais foi, durante 10 anos, pautada apenas na obtenção da certificação outorgada pelo Exame ProLibras. A formação em nível superior dos profissionais TILSP se institucionalizou a partir da criação do Bacharelado em Letras-Libras, em 2008 na UFSC; todavia, mesmo face à titulação conferida pelo Bacharelado, a certificação ainda é solicitada para acesso ao mercado de trabalho brasileiro. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é identificar as competências avaliadas no Exame ProLibras, com vistas a verificar, por meio de seu cotejamento com a matriz curricular do Bacharelado em Letras-Libras da UFSC, se há ou

não uma sobreposição de componentes da Competência Tradutória (CT) aqui entendida como competência tradutória-interpretativa (RODRIGUES, 2018; DOS SANTOS, 2020) nessas duas instâncias. O quadro teórico que informa a pesquisa é calcado nas reflexões de Hurtado Albir (2001, 2005, 2011, 2016), que a partir das pesquisas desenvolvidas pelo grupo PACTE na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) vem discutindo de que forma a CT é constituída a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Como percurso metodológico, pretende-se, por meio de pesquisa documental, (i) identificar e analisar as competências avaliadas pelo Exame Prolibras; (ii) verificar se/quais competências são contempladas no currículo do Bacharelado; e, a partir dos resultados, (iii) refletir sobre o descompasso entre a exigência do mercado de trabalho, a descontinuidade da prova e o perfil do profissional formado pelo Bacharelado em Letras-Libras. Espera-se que tal estudo contribua para alimentar as reflexões sobre a dispensabilidade da exigência da certificação, bem como para o aperfeiçoamento do desenho curricular do referido curso.

Sistema de crenças de alunos de pós-graduação sobre avaliação em Didática da Tradução numa abordagem por competências, assinado em trio por Bruno Coriolano (professor da UFERSA, mestre e doutorando do PPGI/UFSC), Mairla Pereira Pires Costa (mestra e doutoranda pela PPGET/UFSC) e Valentin Leonhard Liszt (mestre pelo *Zentrum für Translationswissenschaft* da *Universität Wien* e intercambista do Programa Non-EU Exchange na época da produção do texto), é o quarto texto deste volume. Nele, os autores estendem a pesquisa sobre crenças para o campo dos Estudos da Tradução, investigando as crenças de alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a respeito da avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências, coletando dados em dois grupos distintos, a saber: G1, cujos participantes cursaram a disciplina *Tópicos Especiais em Tradução: A avaliação na Didática de Tradução/Interpretação: formação para avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências* e G2, cujos participantes não foram expostos às reflexões teóricas dessa disciplina. Os resultados de

seu estudo apontam para as seguintes tendências: os participantes do G1 manifestam crenças alinhadas aos conceitos teóricos discutidos na disciplina, associadas às concepções de avaliação como uma atividade contínua, integrada à aprendizagem, com caráter multidimensional, sob o ponto de vista de padrões de desempenho, baseadas em noções de progressão/processo, nas quais a avaliação não é incumbência apenas do professor, mas também do aluno; os participantes do G2 manifestam crenças vagas e de cunho generalista, associadas à perspectiva tradicional de avaliação na aprendizagem como uma atividade centrada no produto, em que a avaliação não é integrada à aprendizagem, de caráter unidimensional, vinculadas, majoritariamente, à noção de verificação de conhecimentos adquiridos e atreladas à avaliação somativa. Os pesquisadores concluíram que, embora não seja possível afirmar como as crenças do G1 evoluíram em função da experiência na disciplina, acreditam que a assimilação dos novos conhecimentos, informações e aprendizagens sobre avaliação da aprendizagem, teve impacto na (re)significação das crenças dos participantes.

O quinto texto, intitulado de *Formação de tradutores por competências no par linguístico Inglês-Português: proposta de unidade didática visando o desenvolvimento da competência instrumental*, é assinado por Vitória Tassara (mestra na PPGET/UFSC) e Maria Lúcia Vasconcelos (professora na PPGET/UFSC) e versa sobre o desenvolvimento da Competência Tradutória (CT) no contexto institucional da formação de tradutores. A linha pedagógica da FPC tem merecido a atenção de pesquisadores da área dos Estudos da Tradução, especialmente a partir de Hurtado Albir (1999), que propõe, no contexto a FPC e a partir de uma orientação construtivista da aprendizagem, o enfoque por ‘tarefas de tradução’, agrupadas em Unidades Didáticas (UDs) e alinhadas a objetivos de aprendizagem claramente definidos. A partir das pesquisas conduzidas pelo grupo PACTE (2003), a CT é entendida como uma integração de cinco subcompetências, entre elas, a instrumental, que dá conta de habilidades para usar recursos de documentação e resolução de problemas tradutórios utilizando fontes externas. Nesse contexto, este trabalho se propõe, em um primeiro momento, a discutir o desenvolvimento e a ava-

liação da competência instrumental no cenário de formação de tradutores do par linguístico Inglês-Português; em seguida, ilustra a implementação de uma proposta didática construída nessas bases, apresentando uma UD para formação de tradutores no par linguístico Português-Inglês, explorando: (i) ferramentas que auxiliam o processo da tradução feita humana (*Computer-assisted Translation Tools – CAT Tools*) e; (ii) o uso de tradução automática como recurso para o tradutor em formação. Apresenta também tarefas e instrumentos avaliativos, na perspectiva de avaliação formativa, da aquisição da competência instrumental por parte do aluno. O quadro teórico apoia-se na literatura já publicada sobre (i) a formação de tradutores por competência (KELLY, 2002; HURTADO ALBIR, 2005, 2007; entre outros); (ii) a abordagem por tarefas no contexto de formação de tradutores (KELLY, 2002; GONZÁLEZ DAVIS, 2004; HURTADO ALBIR, 2005, 2007); e (iii) a conceituação de ‘ferramentas de apoio à tradução’ (GIL; PYM, 2006; ALOTAIBI, 2014; RODRÍGUEZ-INÉS; GALLEGO-HERNÁNDEZ, 2016). O quadro metodológico para a construção das UD, tarefas e instrumentos avaliativos segue uma orientação construtivista de aprendizagem e utiliza o enfoque por tarefas de tradução, propondo uma metodologia ativa, na qual o processo de avaliação é parte do processo de aprendizagem. Espera-se com este trabalho contribuir para o estabelecimento e consolidação da linha didática aqui desenhada, oferecendo material didático que poderá servir de guia para outras situações de aprendizagem específicas.

Ringo Bez de Jesus (mestre e doutorando na PPGET/UFSC) é autor do último texto deste volume, intitulado de *As competências profissionais do Intérprete de Libras no contexto da saúde: uma análise à luz da didática da tradução*. Nele fica evidenciada a crescente projeção da atuação de Intérpretes no contexto da saúde (ICS) no cenário brasileiro, seja através de sua visibilidade nos contextos midiáticos, nas pesquisas (QUEIROZ, 2011; JESUS, 2013, 2017, 2019; MARTINS, 2019) ou na criação de políticas públicas de acessibilidade para pessoas surdas. Paralelamente à expansão profissional do ICS, afirma o autor que há necessidade de pensarmos na formação institucional desse profissional, considerando o seu perfil de atuação na esfera comunitária (PÖCHHACKER, 2004).

Em relação a esta temática, o grupo PACTE – *Procés d’Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*, da Universidade Autônoma de Barcelona, na figura da pesquisadora Amparo Hurtado Albir (2001, 2005, 2011, 2016), tem desenvolvido investigações relacionadas às competências tradutórias (CTs) necessárias à formação de tradutores. Agregada às pesquisas em CT, Jesus (2011, 2013) apresenta elementos que serão analisados neste texto como parte integrante das competências a serem desenvolvidas por ICS. Por meio das relações estabelecidas entre os autores supracitados, esta pesquisa qualitativa e de cunho exploratório (GIL, 2007), visa identificar quais as competências profissionais básicas os ICS necessitam possuir para a sua atuação com expertise no contexto da saúde, mais especificamente os intérpretes de Libras que desenvolvem atividades profissionais no Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, esta pesquisa servirá de subsídio aos cursos de formação de intérpretes que objetivam o aperfeiçoamento da atuação de ICS, seja no âmbito de extensão universitária, ou de ações de capacitação de intérpretes dos quadros das universidades federais, ou no âmbito de disciplinas optativas em grades curriculares de Cursos de Bacharelado, contribuindo para a expansão de reflexões mais avançadas sobre tópicos específicos da Didática da Tradução no contexto brasileiro.

Para finalizar, desejamos que *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas* (volume 1) possa contribuir para a consolidação da pesquisa sobre a competência tradutória e interpretativa e sua aquisição em contextos variados, no cenário brasileiro.

Boas leituras!

CONTRIBUIÇÕES SOBRE A BASE PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS DE TRADUTORES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DOS CONCEITOS DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM ABORDADOS PELO GRUPO PACTE¹

Emily Arcego (PPGET-UFSC)²
Mairla Pereira Pires Costa (PPGET-UFSC)

INTRODUÇÃO

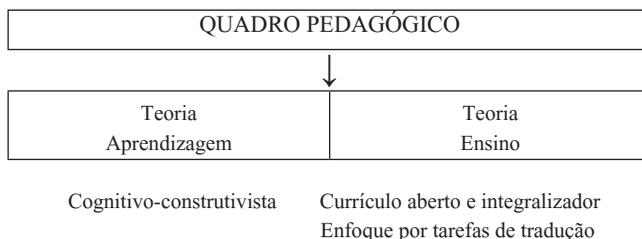
O Grupo PACTE (*Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*) da Universidade Autônoma de Barcelona, direciona suas pesquisas no campo dos Estudos da Tradução a três áreas: “competência tradutória, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na tradução e a didática da tradução, que originam diversas pesquisas com enfoques próprios” (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 121). As pesquisas sobre didática da tradução e formação de tradutores desenvolvidas pelo grupo supracitado apoiam-se em três bases: teórica/conceitual, pedagógica e metodológica. Entre os elementos desse tripé, é de interesse para este trabalho a base pedagógica, direcionada à aquisição da competência tradutória.

A pesquisadora principal do PACTE, Hurtado Albir, deixa claro a configuração da base pedagógica de sua proposta em suas principais

-
- 1 Agradecemos as valiosas contribuições das pareceristas que avaliaram o texto e, de forma tão comprometida, enriqueceram-no com uma leitura criteriosa e sugestões de melhoria.
 - 2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

publicações dedicadas à formação por competências (FPC) e à didática da tradução (2005, 2007, 2008, 2015); citamos, por exemplo, a descrição feita no “Quadro teórico da didática da tradução” (2005, p. 31-34), na Figura 4 (p. 34), que transcrevemos parcialmente abaixo:

Figura 1 – Quadro pedagógico da didática da tradução



Fonte: Adaptado de Hurtado Albir (2005, p. 34).

Para promover o desenvolvimento/aquisição da competência tradutória (CT), o modelo de Hurtado Albir, segundo o qual a mediação do professor e o protagonismo do aprendiz são fundamentais, está ancorado em teorias de ensino calcadas no conceito de “*currículo integralizador*, que considera também [além da preocupação com os conteúdos de um programa de ensino] *para quê, como, quando e com que resultado*” se ensina (HURTADO ALBIR, 2005, p. 32, grifo da autora) e em teorias de aprendizagem de cunho cognitivo-construtivista. Como mostra o Quadro 1, o enfoque por tarefas de tradução adquire centralidade nesse modelo, no qual a *tarefa* é um núcleo organizador do processo de aprendizagem, sendo definida como *uma unidade de atividades* na sala de aula, representativas dos processos de comunicação, dirigidas intencionalmente à aprendizagem e desenhadas como um objetivo concreto, constituindo-se como uma estrutura e sequência de trabalho, que se agrupam em uma unidade didática (HURTADO ALBIR, 1999, p. 48-50).

A configuração do Quadro Pedagógico é reafirmada em outras publicações; por exemplo, na série *Aprender a traducir*, o volume *Estratégias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español* (BORJA ALBI, 2016) é assim apresentado na contracapa:

Nossa proposta pedagógica está orientada para que seja o próprio estudante que, através da prática, construa seus conhecimentos e desenvolva suas habilidades mediante um descobrimento guiado. Parte-se, pois, de um enfoque cognitivo-constructivista da aprendizagem e de uma concepção aberta e integradora do desenho curricular [...]³.

Entretanto, Hurtado Albir não se detém em explicar mais detalhadamente os principais conceitos que informam o Quadro Pedagógico, sobretudo no que tange às teorias de aprendizagem. Por exemplo, no texto de 2015, a pesquisadora menciona que:

Os enfoques construtivistas (que têm sua base na teoria cognitiva de desempenho de Piaget [teoria do desenvolvimento cognitivo], a aprendizagem significativa de Ausubel e a teoria sociocultural de Vygotsky) possuem muitas formas; podemos adotar como definição geral a concepção de que ‘a aprendizagem ocorre em um contexto, e o estudante forma ou constrói uma boa parte daquilo que aprende e compreende em função de suas expectativas’ (Schunk 1996/1997:441) (HURTADO ALBIR, 2005, p. 31-32).

Observando essa lacuna, Silva e Vasconcellos (2019) dão um passo adiante na discussão, desenvolvendo mais detalhadamente a base pedagógica, no que tange à composição conceitual do modelo, envolvendo Piaget, Vygotsky e Ausubel. Com o objetivo de contribuir para ampliar essa discussão da base pedagógica da proposta didática cognitivo-constructivista, pretende-se neste texto, num momento inicial, explorar os conceitos relacionados às *teorias de aprendizagem* do modelo citado, a saber: i) *assimilação e acomodação* (PIAGET, 1974); ii) *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 2000, 2007) e; iii) *aprendizagem significativa* (AUSUBEL, 1963); num

3 “Nuestra propuesta pedagógica está orientada a que sea el propio estudiante quien, a través de la práctica, construya sus conocimientos y desarrolle sus habilidades mediante un descubrimiento guiado. Se parte, pues, de un enfoque cognitivo-constructivista del aprendizaje y de una concepción abierta e integradora del diseño curricular [...]” (BORJA ALBI, 2016, contracapa).

segundo momento, buscamos cotejar a base conceitual com a parte mais prática do modelo de didática da tradução, propondo atividades relacionadas à aquisição da CT, conforme sugerido por Hurtado Albir (1999, p. 47-50).

Demonstramos, de maneira pontual e por meio de exemplos, como os conceitos-base têm impacto direto na elaboração das tarefas, que buscam exatamente propiciar “uma metodologia ativa por meio da qual o estudante aprende a traduzir fazendo tarefas que lhe permitam descobrir princípios e estratégias e construir assim os andaimes de sua competência tradutória” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 9)⁴. Apresentam-se as tarefas de tradução, explicando a base pedagógica da FPC, intrínseca ao processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes e ao alcance dos objetivos que se busca atingir.

Reiteramos que esta pesquisa é de cunho bibliográfico; assim, revisitamos as bases do PACTE, juntamente com pesquisas que objetivam informar o leitor sobre a formação de tradutores com enfoque na base pedagógica, bem como textos vinculados aos teóricos que buscamos relacionar às atividades propostas. Desta forma, discorreremos sobre os conceitos elencados, possibilitando visualizar sua aplicação em tarefas na formação de tradutores que apresentamos, à guisa de ilustração.

Para alcançar o objetivo de cotejar a base pedagógica com as tarefas de tradução, bem como refletir sobre a importância de desdobramentos futuros que dialoguem com a base pedagógica do PACTE e possam explicar como essa base pode permear a FPC, esse texto está dividido em cinco partes: esta seção, de caráter introdutório, Aporte teórico, Tarefas de tradução, Cotejo das tarefas com os conceitos da base pedagógica e Considerações finais.

4 “[...] metodología activa, en la que el estudiante aprende a traducir haciendo tareas y descubriendo principios y estrategias, y construye así los andamiajes de su competencia traductora” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 9).

APORTE TEÓRICO

A didática da tradução elaborada pelo grupo PACTE incorpora cinco aspectos quando se refere à concepção de uma base pedagógica, conforme mostra a Figura 2:

Figura 2 - Aspectos da base pedagógica do modelo de didática da tradução (PACTE)⁵



Fonte: Adaptado de Vasconcellos (2018).

O modelo demarca o conceito de tradução adotado, o marco metodológico utilizado para a aquisição da competência tradutória, com base em um processo de aprendizagem que, embora se relacione com a colaboração entre professor e aluno, é centrado no aprendiz, que desenvolve/aprimora suas próprias competências de forma guiada, o que suscita a autoaprendizagem contínua (VASCONCELLOS, 2018). Fundamentado em teorias de ensino que se pautam no desenho curricular e seus componentes básicos (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação) (HURTADO ALBIR, 2005, p. 32), o modelo busca desenvolver competências para traduzir/interpretar a partir do contexto social e do mercado laboral atual, no qual o aluno está inserido ou busca se inserir.

5 Imagens disponíveis em: <https://www.flaticon.com/br/packs/management-80?k=1596995927729>.

Portanto, advoga a favor de um processo de aprendizagem ativo, no qual são considerados os conhecimentos prévios, que poderão ser relacionados aos novos conhecimentos.

Nessa linha, o desenho curricular deve ser estruturado considerando-se o contexto institucional e a situação pedagógica específica, a partir da análise de necessidades de aprendizagem. Considera-se também que, sendo um modelo de ensino-aprendizagem integrado, a FPC envolve a investigação do perfil profissional, a partir da relação entre as competências a serem adquiridas e a formação acadêmica, em que são definidos os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e os conteúdos a serem trabalhados. Portanto, o projeto curricular se inspira no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, em que ocupa lugar especial a aplicação de tarefas guiadas com base em situações reais. Ressalta-se que, no processo de implementação das propostas didáticas, cabe ainda o acompanhamento constante dos alunos pelo docente por meio de *feedback* contínuo, o que leva o aprendiz a refletir sobre suas práticas pedagógicas e revisá-las, seguindo as demandas de aprendizagem.

No que concerne aos conceitos das teorias de aprendizagem que fundamentam a base pedagógica, o Grupo PACTE orientou-se em três autores: i) **Piaget**, que elaborou a teoria conhecida como Epistemologia Genética, na qual conceitua o processo de *assimilação e acomodação*, que significa, respectivamente, a capacidade de interpretar informações (internas e externas) a partir de seus esquemas cognitivos já estruturados e o processo de modificação dessa estrutura que acontece por meio da interação; ii) **Vygotsky**, fundador da Psicologia Histórico-cultural, que abordou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), correspondendo à distância entre o que o aprendiz sabe e o que ele pode potencialmente aprender e; iii) **Ausubel**, que propôs a Teoria da Aprendizagem Significativa, que abarca a dimensão da aprendizagem que se dá quando aquilo que se está aprendendo se relaciona com o conhecimento anterior do aprendiz, ou seja, o novo conhecimento se “ancora” no preexistente.

Vale ressaltar que a formação dos tradutores na linha aqui explorada segue os seguintes princípios: i) aprendizagem mediante experiências autênticas (encargos de tradução real); ii) não existe uma tradução “correta” (sempre existirá diversas traduções viáveis que podem funcionar como traduções aceitáveis); iii) a colaboração nas aulas é um conceito-chave (entre aprendizes, entre aprendiz e instrutor, entre instrutores visitantes e aprendizes); iv) o professor é um facilitador do processo de aprendizagem e promove a autonomia gradual do aluno (*scaffolding*) (KIRALY, 2000, p. 65-69).

A partir desse viés verifica-se que um elemento importante para a construção do conhecimento e desenvolvimento das competências e subcompetências diz respeito ao sujeito atuante, ou seja, o aprendiz, principalmente, durante o processo avaliativo. Hurtado Albir (2005) ressalta a importância de se considerar as opiniões que os alunos possuem sobre seu contexto e, também sobre si mesmos, direcionando tanto a aprendizagem quanto o processo avaliativo, que se torna transparente para ambos, professor e aluno, propiciando consciência dos objetivos a serem atingidos, da forma como o planejamento foi estruturado e da maneira como se dará o processo de avaliação.

Desta maneira, o ensino/aprendizagem não é unilateral, mas sobretudo, insere-se em um conjunto integrado entre o ser e o saber. A partir da consonância que se estabelece entre o aprendiz, seu conhecimento, ideologias e opiniões sobre si mesmo ou outrem, o conhecimento passa a ter (re)significância. Em tal perspectiva, cada sujeito, seja aprendiz ou professor, é responsável por constituir a teia de elementos para a formação do tradutor no contexto do mercado laboral.

Piaget: assimilação e acomodação

Piaget (1896-1980), o expoente central da teoria de ensino construtivista, contestou o ensino tradicional, questionando a perspectiva de que o professor era o centro do ensino, propondo que o aluno deve ser o protagonista na construção do seu próprio conhecimento, e, portanto, que o professor atue como um facilitador. Além disso, esse teórico entende

que a aprendizagem se alicerça em dois momentos que acontecem no processo cognitivo: a *assimilação* e a *acomodação*. Ao discutirem Piaget, Silva e Vasconcelos (2019) afirmam que,

a assimilação e a acomodação são dois momentos de um mesmo processo que se dá no campo cognitivo. Tal processo ocorre quando os indivíduos se deparam com uma nova situação, seja ela de natureza motora, conceitual ou perceptiva. Em momentos como esse a pessoa busca integrar esse novo dado classificando-o por similaridades, ou seja, ela assimila esse estímulo às estruturas cognitivas que já detém e busca acomodá-lo. O processo de construção desse conhecimento tem sua origem na reformulação cognitiva que o cérebro percorre, uma vez que a partir de uma estrutura precedente, ele produz uma nova estrutura cerebral (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 124).

Conforme pode ser verificado na citação acima, a assimilação ocorre quando o indivíduo se depara com algo novo e passa por um processo de descoberta do objeto, da situação ou um contexto específico a partir das estruturas cognitivas que já possui. Já a acomodação, acontece quando o aprendiz busca em suas vivências aspectos semelhantes que teve contato anteriormente. A partir disto, tende a incorporar novos conhecimentos ou ressignificar os preexistentes, reorganizando ou produzindo uma nova estrutura cognitiva, processo esse que se estende até o processo de maturação do conhecimento.

O papel do professor enquanto facilitador é construir um ambiente favorável à aquisição do conhecimento novo pelos alunos; uma das dimensões que contribui para isso é a elaboração de um plano de ensino e de material didático (no nosso caso, uma Unidade Didática - UD) que propicie uma metodologia ativa, por meio da qual o estudante aprende fazendo tarefas que o conduzam à aquisição de conhecimentos no processo de ensino e o direcionem para a autorregulação. Nesse contexto, cabe ao aluno participar ativamente de sua aprendizagem, sendo por ela corresponsável, enquanto sujeito engajado com a construção de seu conhecimento, consciente de que seu desempenho depende de sua postura frente às tarefas propostas.

Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)

O segundo teórico que compõe a base pedagógica dos estudos do Grupo PACTE é Vygotsky (1896-1934), responsável por fundar a Psicologia Histórico-cultural. Na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem não ocorre de forma passiva, e o professor é um agente moderador, portanto, a aprendizagem se consolida a partir da mediação de conhecimentos entre quem ensina e quem aprende. Vygotsky buscou compreender o intelecto humano e suas funções, a cultura e sua influência no comportamento, no pensamento e como se relaciona com a linguagem e os processos de aprendizagem mediada. Segundo o autor, “a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social” (*apud* RÊGO, 1995, p. 26), ou seja, a abordagem vygotskyana coloca a cultura como um elemento central e o contexto histórico e social como determinantes para a constituição dos sujeitos.

Ao investigar o processamento mental, Vygotsky descreveu as funções psicológicas superiores (capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, dentre outros), que são consideradas superiores “porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente” (RÊGO, 1995, p. 39). A partir dessa perspectiva, a capacidade de compreender seus próprios processos mentais possibilita ao indivíduo desenvolver autonomia para a autoaprendizagem; através da relação dialética entre sujeito e meio, os indivíduos modificam a si mesmos e aos outros. Para Vygotsky, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Dessa forma, a ZPD é compreendida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, deter-

minado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaborador com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Considerar que somos sujeitos culturais e que o contato social é basilar para a aprendizagem, implica aceitar que a interação é um instrumento possibilitador da aquisição de experiências e por consequência, de conhecimento. Dessa forma, é mediante esse processo de apropriação de conhecimento que os seres humanos são capazes de contestar informações, fazer críticas, posicionamentos, transformar e ampliar os conhecimentos já existentes (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 125).

Ausubel: aprendizagem significativa

Faz parte da ancoragem pedagógica do modelo do grupo PACTE a teoria elaborada por Ausubel (1968), Teoria da Aprendizagem Significativa. A ideia principal dessa teoria é de que o aprendizado é fortemente influenciado pelo que o aprendiz já sabe. Nesta concepção, Ausubel descreve que a aprendizagem ocorre de maneira significativa somente quando se distancia do método tradicional/transmissionista de ensino, possibilitando ao aluno relacionar novos conhecimentos com aqueles já sabidos, de forma não arbitrária. Logo, o que é aprendido passa a ser significativo ao interagir com conceitos já assimilados (MOREIRA; MASINI, 2001).

As situações de aprendizagem conduzidas pelo docente devem ser formuladas “[...] em termos familiares ao aluno, para que possam ser aprendidos, e devem contar com boa organização do material de aprendizagem” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 22). Por isso, o professor tem um papel relevante porque cabe a ele direcionar a experiência cognitivo-construtivista, criando condições que se distanciam da aprendizagem passiva, baseada, muitas vezes, na memorização. É importante lembrar que, em suas elaborações, Ausubel não condenava a aprendizagem mecânica como um todo. Nesse sentido,

[...] não se deve privilegiar exclusivamente a aprendizagem mecânica, que, juntamente com a aprendizagem significativa, deve fazer parte de um processo contínuo, no qual, em certas ocasiões, a memorização de algumas informações se fará necessária (que serão armazenadas de forma aleatória, sem se relacionar com outras ideias existentes) (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 125).

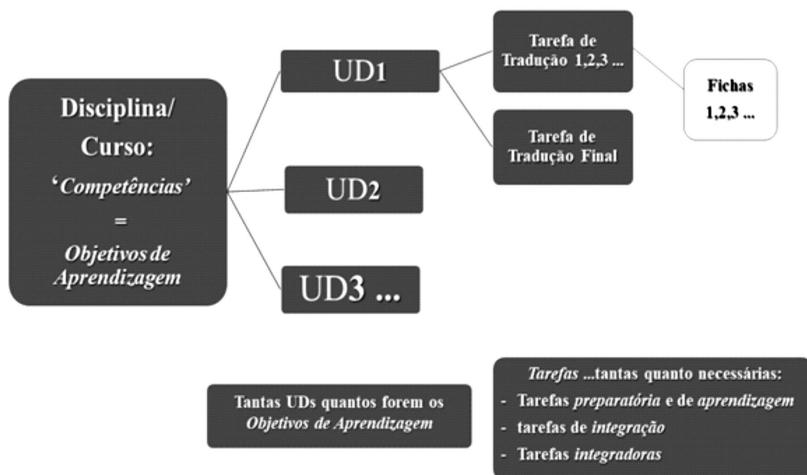
Ao que tudo indica, a contribuição deste teórico demonstra a responsabilidade do professor e do aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, na construção de conhecimentos. A aprendizagem é um processo contínuo e deve acontecer em diversas situações de ensino. Por isso, pode-se inferir que sua contribuição se torna relevante ao fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica e o papel de cada sujeito.

A partir desta breve introdução, pontua-se que os conceitos citados que formam a base pedagógica são aprofundados a seguir, a partir da exemplificação de tarefas de tradução que foram elaboradas com base nessa perspectiva.

TAREFAS DE TRADUÇÃO

Nesta seção apresentaremos tarefas de tradução elaboradas para ilustrar a aplicabilidade dos conceitos supracitados em atividades de aprendizagem. A fim de retomar a base metodológica do grupo PACTE, a Figura 3 ilustra a estrutura hierárquica de ensino de tradução (curso e/ou disciplina; unidade didática; tarefas de tradução; fichas). Verificamos que, para atingir o objetivo proposto, existe uma ordem de elaboração do curso a ser seguida: Plano de Ensino, Unidades Didáticas (UDs) e Tarefas de tradução. Elaborada por Vasconcellos (2018), a Figura 3 ilustra a estrutura:

Figura 3 - Estrutura hierárquica de um programa de ensino



Fonte: Vasconcellos (2018).

Neste espaço, apresentaremos tarefas de tradução, seguindo a lógica que forma a base metodológica. Estas tarefas são exemplos e podem estar inseridas em unidades didáticas de um plano de ensino de determinada disciplina/curso. Cada elemento presente nessa hierarquia deve abarcar uma sequência de organização, contemplando um objetivo geral encontrado no Plano de Ensino, UDs com objetivos específicos e uma logística de ensino e composta por tarefas de tradução. Além disto, deve-se ater à base conceitual e pedagógica do modelo de tradução supracitado, que:

[...] salienta os conceitos de tradução, competência tradutória e aquisição de competência tradutória. A pedagógica utiliza uma composição conceitual que envolve Piaget, Vygotsky e Ausubel para assim advogar uma formação por competências. Já a metodológica tem como foco principal dar subsídios para uma organização curricular que sirva de inspiração na gestão de formações de tradutores de qualquer área ou par linguístico (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 119).

Sem essa sequência, entendemos que a aprendizagem fica sem rumo e não se obtém os objetivos que se busca contemplar. A seguir, apresen-

teremos cinco tarefas de tradução para um curso de Bacharelado em Tradução (Inglês-Português), simulando que o estudante esteja na primeira ou segunda fase do curso, contextualizando as primeiras experiências e contato com as teorias sobre tradução. Lembramos que, buscamos apenas inter-relacionar possibilidades de aprendizagem no contexto da base pedagógica. Visto que cada turma/curso possui seus próprios objetivos, características e expectativas, ressaltamos a importância da adequação conforme cada situação pedagógica específica e cada realidade.

A seguir, serão apresentadas as tarefas de tradução, com a descrição da situação pedagógica e as orientações de aplicabilidade, alinhadas com os objetivos do curso. Na penúltima seção faremos um cotejo das tarefas com os conceitos-chave de Piaget, Vygotsky e Ausubel.

Tarefa 1: Tradução Intersemiótica/Intralingual

De acordo com Roman Jakobson (2003, p. 233), o processo tradutório intersemiótico compreende fazer a tradução de modalidades de signos diferentes, como por exemplo, de um signo imagético para um signo verbal, enquanto a tradução intralingual diz respeito a um processo tradutório em um mesmo sistema linguístico. A partir desse breve apontamento teórico que poderá ser feito pelo professor oralmente para que os aprendizes entendam as duas modalidades descritas por Jakobson, pode-se fazer uma tarefa prática colocando em diálogo a teoria e a prática.

A partir desse viés, a Tarefa 1 tem como objetivo introduzir o conceito de tradução intersemiótica, suscitando o entendimento do aprendiz sobre o processo tradutório, demonstrando como a tradução está presente em nossa rotina. Ao passo em que falamos o mesmo idioma, fazemos também traduções intralinguais e intersemióticas.

Recomendamos o uso dessa tarefa para introduzir o conceito de tradução intersemiótica e intralingual, uma vez que se busca elencar o ditado popular de Língua Portuguesa representado em figuras para a língua oral ou escrita, pode ser aplicada nas diversas situações, especialmente no início do curso, ou ainda, ao apresentar uma abordagem tradutória teórica.

Tarefa 1. Atividade de tradução intersemiótica/intralingual: Escreva ao lado de cada figura o ditado popular correspondente em Língua Portuguesa	
	
	
	
	
	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essa tarefa incentiva os estudantes a refletirem na maneira como a teoria permeia a prática, sem deixar de lado a autonomia no processo das escolhas tradutórias, competências e subcompetências que poderão ser envolvidas e a capacidade de resolver problemas, intrínseca ao desenvolvimento e aprimoramento da competência estratégica.

Tarefa 2: Tradução Interlingual

A tradução interlingual é descrita como o processo tradutório de uma língua para outra que pode ocorrer tanto nas línguas orais (intramodais) ou entre línguas orais e línguas de sinais (intermodais) (JAKOBSON, 2003, p. 233). Uma vez que em um curso de tradução os aprendizes necessitam desenvolver e aprimorar as habilidades tradutórias, seja na tradução de uma língua estrangeira para o português brasileiro ou ao inverso, essa atividade simula um encargo tradutório no qual faz-se necessário considerar os conhecimentos enciclopédicos, culturais e sociais.

Uma vez que o objetivo é internalizar tanto o conceito de tradução intersemiótica, interlingual e intralingual por meio da tradução do par linguístico Português-Inglês, o professor poderá explicar os conceitos oralmente e, posteriormente, os alunos irão descrevê-los contrapondo-os com suas experiências. A Tarefa 2 abaixo ilustra esse ponto:

Tarefa 2: Tradução interlingual
a) Após este processo de tradução intersemiótica, juntamente com um colega, apresente a tradução do português brasileiro para o inglês dos ditados populares descobertos acima. Caso não haja correspondência, busque uma solução tradutória, como por exemplo, uma tradução explicativa. b) Após a execução da Tarefa 1 e 2 justifique o que você entende por tradução intersemiótica, interlingual e intralingual.
Resposta:

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por meio da interação com um colega ou mais, encontrarão as soluções tradutórias de forma dialógica e construtiva fato este que os

familiarizarão com a prática de trabalhar em uma agência ou vivenciar uma situação de *networking*. Ao passo que estarão constituindo e formando a autonomia durante o processo, estarão também refletindo sobre suas próprias escolhas. Finalmente, ao descrever e explicar as decisões tomadas, haverá um posicionamento frente à situação e o contexto, um dos elementos que se espera de um tradutor.

Tarefa 3: Tradução Literária

Levando em conta que um curso de bacharelado em tradução tem como objetivo central preparar o estudante para vivenciar as mais diversas modalidades de tradução, nos diversos contextos situacionais, o objetivo da terceira tarefa é refletir sobre a tradução e estilo, aspecto importante para o processo de tradução literária. Busca-se por meio da tradução do excerto retirado do conto Eveline, de James Joyce, reconhecido por sua poética e cadência literária, desenvolver a habilidade linguística no viés da tradução literária.

Por meio de uma leitura em voz alta da oração (“*SHE sat at the window watching the evening invade the avenue*”), percebe-se um recurso estilístico de musicalidade por meio da repetição de palavras com os sons “w” e “v”. Além disso, observa-se o pronome “*SHE*” em letra maiúscula, para destacar o sujeito da ação e, verifica-se que Joyce faz um jogo poético no qual a pontuação torna-se desnecessária.

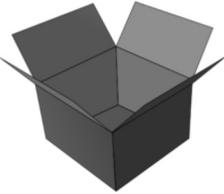
Tarefa 3: Tradução literária
A tradução literária representa um desafio para o tradutor no que tange pontuar características do autor, tais como: poética, musicalidade, personalidade, cadência e pontuação. Observe a frase abaixo e elenque três características presentes nada estilística de James Joyce, consagrado por seu alto grau de literariedade. Posteriormente, crie uma possibilidade de tradução que contemple os três elementos listados.
<i>SHE sat at the window watching the evening invade the avenue.</i>
Resposta:

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desta forma, espera-se que, durante a tarefa de tradução literária: i) o aprendiz descubra as três características implícitas na oração e; ii) crie uma possibilidade tradutória para o português brasileiro, no qual tenha esses três elementos: destaque no pronome, musicalidade sonora e ausência de pontuação, sem que este último item cause problemas gramaticais ou de concordância. Nesta tarefa, o aluno tem contato com gênero textual literário, no qual se propõe a tradução direta, ou seja, a língua alvo é a primeira língua do tradutor.

Tarefa 4: Subjetividade na tradução

Para compreender que a tradução é um processo subjetivo, entendendo a subjetividade como “unidade psíquica que vai além das experiências vividas, possibilitando a manutenção da consciência” (NIEDERAUER; AZEVEDO, 2018, p. 464), e as formas como se expressa por meio da linguagem humana, o professor colocará em uma caixa um espelho e, sem que os alunos saibam o que tem dentro, convidará alguns estudantes para descrever a pessoa da “foto”. Como cada um se olhará no espelho e não poderá verbalizar abertamente o que está vendo, terá que descrever a imagem da caixa por meio de características físicas, psicológicas e até mesmo pessoais. Busca-se por meio dessa tarefa, desmistificar a ideia que o processo tradutório é uma ciência exata e estimular a socialização entre os alunos para descobrir a identidade misteriosa.

Tarefa 4: Processo tradutório e a subjetividade do tradutor	
	<p>Nesta tarefa você deve observar o que se encontra dentro da caixa e fazer uma tradução intersemiótica dos que você vê. Por meio dessa descrição você poderá pontuar aspectos relevantes sem dizer o que é.</p> <p>Após esse processo, descreva qual é a relação dessa atividade com o processo tradutório? Cite um exemplo onde haja uma relação entre a tradução e a subjetividade.</p>
Resposta:	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dessa tarefa, será oportunizado ao aprendiz internalizar o conceito de tradução e subjetividade em duas situações: enquanto vivencia a experiência de ver o que se encontra dentro da caixa; e, posteriormente quando aponta um exemplo em que viveu uma prática tradutória ligada à subjetividade. No primeiro momento, o objetivo principal é descrever o que é visto dentro da caixa, sem dizer o que está vendo por meio de características. Durante este processo, considera-se a mediação do professor relevante, aproximando-se da perspectiva vygotskyana, pois suscita a reflexão em grupo de maneira dialógica, já que a tarefa busca promover interação entre os alunos e, no segundo momento, compreender a complexidade do processo tradutório, colocando o aluno como protagonista na tarefa, pois ao solicitar que cite uma vivência ligada tanto ao ato de traduzir, quanto às suas subjetividades, exercita autopercepção sobre o processo tradutório e suas escolhas.

Tarefa 5: Tradução técnica especializada

O objetivo desta atividade é simular um encargo de tradução. Uma vez que a proposta do grupo espanhol PACTE é propiciar um aprendizado baseado em situações reais, vislumbrando o contexto do mercado laboral atual, a turma será dividida em trios para que cada um possua um encargo específico, ou seja, um será o gerente de projeto, um o tradutor e o outro o revisor.

Os futuros tradutores terão que lidar com desafios profissionais, desde limitação de tempo, terminologias variadas e situações diversas, esta tarefa busca estimular e preparar o aprendiz para as adversidades da vida do tradutor. Portanto, os estudantes terão que traduzir a primeira página das atrações do parque temático Beto Carreiro World, localizando as terminologias para dois lugares diferentes, um site comercial americano (EUA) e um site comercial britânico (Inglaterra). Enfatizamos que poderá ser apresentado previamente um conceito de localização e, por isso, sugerimos o seguinte:

A localização é a adaptação linguística e cultural do conteúdo digital aos requisitos e localidade de um mercado estrangeiro; inclui o fornecimento de serviços e tecnologias para a gestão do multilinguismo em todo o fluxo de informação digital global. Portanto, as atividades de localização incluem a tradução (de material digital como assistência diversa ao usuário, sites e videogames) e uma ampla gama de atividades adicionais.⁶ (SCHÄLER, 2010, p. 209, tradução nossa).

Nesta tarefa tradutória, os estudantes se agruparão em trios para simular um encargo tradutório. Um aluno será o gerente de projetos cuja função é organizar o destino da tradução e como funcionará o projeto (horário de envio da tradução, da revisão, *CAT Tools (Computer-Assisted Translation*, em português ‘ferramentas de apoio à tradução’)⁷ e o valor a ser cobrado em dólar e libra esterlina). O tradutor será responsável por cuidar da terminologia por meio da criação de um glossário especializado, manuseio da ferramenta escolhida e entrega do material conforme as normas estimuladas. Posteriormente, o revisor buscará verificar se a terminologia está adequada, se há uniformidade na tradução, se o emprego gramatical segue a escrita americana e britânica e, se precisa tirar dúvidas com o tradutor.

Tarefa 5: Tradução Técnica Especializada

Esta tarefa busca simular um contexto real de tradução. Para isso, cada trio fará parte do encargo de tradução sendo uma pessoa o gerente de projetos, uma pessoa o tradutor e uma pessoa o revisor. Visto que uma das atrações brasileiras de maior destaque é o parque temático Beto Carreiro World, o grupo terá que traduzir a primeira página do site com as atrações abaixo para a divulgação em um site americano e um site britânico. Portanto, é importante verificar quais modificações linguísticas deverão ser feitas para cada país. Após esse processo, descreva como foi sua experiência e os desafios encontrados na localização.

6 “Localization is the linguistic and cultural adaptation of digital content to the requirements and the locale of a foreign market; it includes the provision of services and technologies for the management of multilingualism across the digital global information flow. Thus, localization activities include translation (of digital material as diverse as user assistance, websites and videogames) and a wide range of additional activities”. (SCHÄLER, 2010, p. 209); (grifo do autor).

7 Ver o texto de Vitória Tassara e Maria Lúcia Vasconcellos, do volume 1.

CASTELO DAS NAÇÕES



É POR AQUI QUE A GRANDE AVENTURA COMEÇA!

O Castelo das Nações é inspirado em castelos medievais e sua pintura artística foi elaborada para que o visitante já entre na atmosfera da fantasia. Este é o grande portal de entrada do Beto Carrero World, e um dos maiores símbolos do melhor parque da América do Sul. Mais que um portal, é dentro do Castelo que estão localizadas as bilheteria, as salas para retirada de passaportes, agência bancária, caixas eletrônicos, loja da Grife Beto Carrero e Betinho Carrero, serviço de achados e perdidos, guarda-volumes, setores administrativos, os Super Carros, espaços para eventos e sanitários.

Atendimento preferencial: pessoas com necessidades especiais, idosos e gestantes tem atendimento prioritário. Consulte um monitor.

Fonte: <https://www.betocarrero.com.br/atracoes/castelo-das-nacoes>.

RASKAPUSKA



O CORAÇÃO DA MONTANHA ENCANTADA ESCONDE SEGREDOS INCRÍVEIS

Embarque na expedição do Raskapuska, navegue em um tronco de árvore pelo interior de uma gigantesca montanha e deixe a magia levá-lo a mundos fascinantes, repletos de música, cores, fantasia e maravilhosas surpresas.

Altura mínima permitida: 080 cm

Atendimento Preferencial: Consulte um monitor direto na atração.

Fonte: <https://www.betocarrero.com.br/atracoes/raskapuska>

Resposta:
Gerente do projeto:
Tradutor:
Revisor:

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todas as tarefas propostas foram idealizadas para alunos iniciantes em curso de formação de tradutores e, por isso, visam lançar discussões sobre tradução. Na próxima seção realizamos um cotejo das tarefas com os conceitos da base pedagógica da Didática da Tradução do modelo PACTE.

COTEJO DAS TAREFAS COM OS CONCEITOS DA BASE PEDAGÓGICA

As tarefas propostas na seção anterior estão perpassadas pelos conceitos da base pedagógica da proposta de didática de tradução em tela e elaboradas conforme a base metodológica do modelo de FPC do referido grupo. Discorreremos a seguir, sobre como os conceitos direcionaram à elaboração das tarefas, possibilitando a aplicação em determinada situação pedagógica. Acrescentamos que essas tarefas podem ser adaptadas a outros contextos de ensino em tradução.

Temos como pressuposto que cabe ao professor analisar de que forma pode melhor empregar esses conceitos em suas aulas, tendo em mente que eles devem perpassar sua prática, todavia também deve ser levando em conta a cultura da instituição, o currículo do curso, o perfil da turma, o *background* dos alunos e os objetivos de aprendizagem, visto que todos são elementos norteadores do exercício da docência.

Na *Tarefa 1* (Tradução semiótica e intralingual) foi introduzido o conceito de Tradução Intersemiótica, a fim de ampliar o repertório teórico dos aprendizes, para que compreendam que o ato tradutório não envolve apenas sistemas linguísticos. Igualmente, relacionamos a tarefa com possibilidades de direcionalidade de língua(gem) (imagem para língua escrita), bem como com a produção de uma tradução de expressões materializadas em textos imagéticos para textos na modalidade escrita. Por meio dessa tarefa, buscamos proporcionar aos aprendizes o que Piaget denominou assimilação e acomodação: ao traduzir a mensagem que está presente na ilustração para o português brasileiro, se consolida o processo de tradução intersemiótica e percorre o processo de acomodação.

O processo descrito acima é dinâmico e se refaz continuamente, na medida que se depara com novas nuances daquilo que está traduzindo. Ao visualizar as imagens, que compreende o processo de tradução intersemiótica e intralingual, os alunos brasileiros terão facilidade em traduzi-las, já que podem acessar seus repertórios linguísticos e culturais para realizar a tarefa. O uso de elementos gráficos para o desenvolvi-

mento da competência tradutória, em específico das subcompetência estratégica, amplia as possibilidades didáticas no que tange a mediação desses conceitos. Tarefas introdutórias colaboram para a aprendizagem e evolução dos alunos e no decorrer dos semestres, se tornarão progressivamente mais complexas.

A *Tarefa 2* (Tradução Intralingual) é complementar à Tarefa 1 e, ao executá-la, o aprendiz poderá contar com o apoio da mediação do professor, ou seja, o professor auxiliará na tradução de um ou dois elementos para que os alunos sejam estimulados. Assim, observa-se quais conhecimentos os aprendizes já possuem, e quais ainda precisam desenvolver (ZPD) e, dessa maneira, aplica-se a concepção vygotskyana nesse processo. Quando o professor desafia os aprendizes a traduzirem os demais elementos, promove-se a autonomia tradutória e a autoaprendizagem. Quando se direciona especialmente a essa tarefa acima, a interação possibilita um aprendizado significativo que faz parte da teoria de Ausubel, e representativo porque propicia a compreensão dos conceitos, desenvolvendo a competência estratégica no que tange ao processo de encontrar soluções. Além disto, a Tarefa 1 tem a função de subsunção, introduz os conceitos e possibilita a ancoragem de novos conhecimentos quanto trata-se de traduzir para o inglês.

A *Tarefa 2* busca também desenvolver componentes psicofisiológicos (HURTADO ALBIR, 2005), como a capacidade emocional através da interação na realização de uma tarefa que deve ser construída colaborativamente. Traduzir e ter seu texto revisado por um colega, além de necessário para a formação profissional, envolve outro aprendiz que também é um agente mediador, podendo ser mais experiente como tradutor ou não e, independentemente dos níveis de competência dos alunos em questão, contribui para a metarreflexão, uma vez que a situação pedagógica requer o diálogo entre aprendizes, a negociação de soluções tradutórias. Nesse sentido, a subcompetência bilíngue também é favorecida, já que cada aluno possui um repertório linguístico diferente.

A *Tarefa 3* também contempla os conceitos elaborados pelos teóricos Piaget, Vygotsky e Ausubel. Em um primeiro momento, cabe ao

estudante, por meio da mediação do professor, assimilar os desafios da tradução literária, mais especificamente da estilística de James Joyce, especialmente durante a primeira fase da tarefa, em que se busca descobrir os três elementos representativos da sentença. Durante o processo tradutório para o português brasileiro, ocorrerá posteriormente a acomodação dos elementos em relação a essa nova tradução. Verifica-se assim, que a mediação do professor é essencial para a efetividade da construção do conhecimento e desenvoltura do aprendiz.

Ressaltamos a necessidade de o professor realizar no início do curso, uma avaliação diagnóstica justamente para conseguir identificar o que o aprendiz já sabe e parametrizar com o que precisa ser ensinado. Nessa etapa preliminar, levantar essas informações subsidia ao professor poder não apenas planejar o curso de forma mais assertiva, como também ter um panorama da turma, identificando o que está entre o nível de desenvolvimento real (o que o conseguem solucionar de maneira autônoma) e o nível de desenvolvimento potencial (o que está em processo de elaboração), ou seja, esse espaço entre os dois níveis é o que está na ZPD (MAGALHÃES, 1996 *apud* FIGUEIREDO, 2019).

É a partir dessa análise que o docente tem subsídios para direcionar as situações pedagógicas e o alinhamento com os objetivos do curso. Finalmente, ainda na *Tarefa 3*, faz-se valer a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, por possibilitar uma aprendizagem que retome conceitos que os alunos já tiveram contato prévio sobre teorias de tradução literária (subsunção), conhecimentos que servem de “ponte” entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber. Assim, são estimulados a refletir sobre os elementos textuais que mencionamos anteriormente e, em específico, o desafio de traduzir o excerto.

Sobre a *Tarefa 4* na qual é discutida a subjetividade do tradutor, também observamos a aproximação com a aprendizagem significativa, que deve-se ao fato de, ao usar a língua para traduzir-se, isto é, capturar o que vê (texto semiótico) e reproduzir em texto oral em Língua Portuguesa, o aprendiz exprime sua interpretação, com base em sua subjetividade. Por ser o “objeto” a ser traduzido, há uma significância direta para quem

executa essa tradução. Entendemos que o objeto de trabalho do tradutor é, principalmente, a língua. Nesse sentido, as práticas linguísticas, isto é, reelaborar expressões em outra língua/linguagem, sejam estas práticas mais simples ou mais complexas, oportunizam que o aprendiz “manuseie” possibilidades de elaboração, o que promove o desenvolvimento cognitivo, valorizando também traços subjetivos. A compreensão de que a tradução é, antes de tudo, a interpretação de atos comunicativos e que apesar de haver níveis de adequação quanto ao produto gerado nesse processo, a tarefa possibilita analisar que há caminhos diferentes para se chegar no que pode ser considerado mais próximo do texto fonte.

Levando em conta que cada aprendiz tem protagonismo no processo de aprendizagem, a *Tarefa 5*, realizada em conjunto, traz uma situação pedagógica próxima do real, isto é, do que ocorre no mercado de trabalho: a habilidade de trabalhar em equipe é uma competência profissional de suma importância e necessária no âmbito da profissão de tradutor assim como pode ser visto na proposta do PACTE.

A proposta da tarefa de tradução do texto especializado traz certa complexidade e, portanto, pretende-se abarcar mais conhecimentos dos aprendizes: (i) no plano conceitual, que está relacionado ao entendimento sobre traduzir; (ii) conhecimentos no plano interacional, devido o encargo requerer o trabalho em equipe; (iii) conhecimentos no plano estratégico, que mobilizam a capacidade de encontrar soluções tradutórias; (iv) conhecimentos linguísticos, por conta dos aspectos terminológicos e de localização e, por fim; (v) conhecimentos profissionais requisitados para sua execução.

Cientes de que a realização da tarefa deverá passar pela orientação do professor, ou seja, os alunos são acompanhados no desenvolvimento da tarefa, o docente atua como mediador, facilitando o processo de aprendizagem e retirando-se gradualmente, com vistas a promover a autonomia do aluno. A partir das instruções, o grupo se autogerencia para cumprir a tarefa proposta, o que requer certa maturidade dos alunos, por isso, deve ser executada quando houver a assimilação de conhecimentos mínimos.

Partindo da ideia de que o planejamento da atividade se baseia no que os alunos necessitam aprender, em comparação ao que já sabem, a tarefa caracteriza-se como significativa (AUSUBEL, 1963) justamente porque teve organizadores prévios, isto é, conhecimentos introdutórios que servem de base para o ensino de novos conhecimentos. Nesse sentido, ao elaborar tarefas tradutórias, o professor precisa pensar na cadeia de aprendizagem que se quer atingir, conforme a ideia de andaimes (*scaffolding*), os conhecimentos já assimilados vão servindo de apoio para receber nossos conhecimentos, em processo guiado pelo professor, visando ao final, a autorregulação do tradutor-aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de ampliar a discussão da base pedagógica da proposta didática cognitivo-constructivista, este texto buscou contribuir para o entendimento das *teorias de aprendizagem* do modelo de didática de tradução do PACTE. Especificamente, discutiu os conceitos de: (i) assimilação e acomodação (PIAGET, 1974); (ii) zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2000, 2007) e; (iii) aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963).

Além disso, buscamos mostrar, de maneira pontual e por meio de exemplos, como os conceitos-base têm impacto direto na elaboração das tarefas, que buscam exatamente propiciar “uma metodologia ativa por meio da qual o estudante aprende a traduzir fazendo tarefas que lhe permitam descobrir princípios e estratégias e construir assim os andaimes de sua competência tradutória” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 9)⁸.

Na apresentação das tarefas de tradução, optou-se por explicar a orientação, o conceito, o objetivo de cada uma das tarefas e como se relacionam com a FPC, em qual marco teórico se encaixa, não deixando de considerar possíveis competências e subcompetências imbricadas ao contexto de ensino/aprendizagem. Buscamos apontar de que forma

8 “[...] metodología activa, en la que el estudiante aprende a traducir haciendo tareas y descubriendo principios y estrategias, y construye así los andamiajes de su competencia traductora” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 9).

os conceitos pedagógicos descritos por Piaget, Vygotsky e Ausubel se relacionam com as atividades propostas para o curso de bacharelado em inglês, sem deixar de evidenciar a importância da mediação em cada etapa. Em outras palavras, estabelecemos um diálogo entre as tarefas de tradução aqui propostas com os conceitos da base pedagógica que informaram nosso trabalho.

Por fim, enfatizamos a relevância desse texto que cotejou a proposta do Grupo PACTE, especificamente a respeito do embasamento pedagógico para o ensino da tradução com a proposição de tarefas de tradução, organizadas em uma Unidade Didática (UD), com vistas a evidenciar como a abordagem pedagógica de cada teórico escolhido pelo grupo espanhol pode se relacionar com a produção de material didático que propicie uma metodologia ativa, tendo o aprendiz como protagonista do processo de aprendizagem. Considerando que Hurtado Albir (2005, 2007, 2008) menciona apenas a base pedagógica sem um detalhamento dos conceitos-chave, e dando continuidade ao movimento do texto de Silva e Vasconcellos (2019), acreditamos que nossa contribuição fomentará a reflexão sobre a base pedagógica e sua aplicabilidade, permitindo desdobramentos futuros que contemplem a relação entre o ensino/aprendizagem de tradução e a proposta pedagógica centrada em Piaget, Vygotsky e Ausubel.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt McDougal, 1968.

BORJA ALBI, Anabel. *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. 2. ed. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I; Madrid: Edelsa, D. L., 2016.

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

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 1, n. 2. Manchester: St. Jerome Publishing, 2007. p. 163-195.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Compétence en traduction et formation par compétences. TRR: traduction, terminologie, rédaction*, v. 21, n. 1, 2008. p. 17-64.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Madrid: Edelsa, D.L., 2015.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999.

JAKOBSON, Roman. Os aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

KIRALY, Donald. *A social constructivism approach to translator education*. Manchester: St. Jerome, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchior; AZEVEDO, Tânia Maris de. Subjetividade na e pela linguagem: a construção da identidade docente. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 463-470, set.-dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.29726>.

RÊGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHÄLER, Reinhard. Localization and translation. In: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc Van. *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 209-214.

SILVA, Keli Simões Xavier; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. A Formação do Intérprete Educacional de Libras-Português: reflexões a partir das contribuições da proposta didática do PACTE. *Belas Infêis*, v. 8, n. 1, p. 119-144, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfeis.v8.n1.2019.12986>.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. *Base pedagógica: orientação construtivista da aprendizagem - Formação por Competências*. Slides apresentados na disciplina PGT410114 Didática da Tradução e da Interpretação no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: UFSC, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 7 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7 ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REFLEXÕES PARA ORIENTAR A ELABORAÇÃO DE UM DESENHO CURRICULAR DIRECIONADO À FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS DE TRADUTORAS, TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA SE SINAIS NO ESTADO DE TOCANTINS

Márcia Monteiro Carvalho (UFPA/PPGET-UFSC)
Fernando Eustáquio Guedes (UFRA/PPGET-UFSC)

INTRODUÇÃO

Este texto visa apresentar uma análise da organização curricular da proposta de formação por competências da *Facultat de Traducció i d'Interpretació da Universitat Autònoma de Barcelona/UAB*¹, doravante *Facultat*, como forma de iniciar uma reflexão sobre a necessidade de se pensar um (re)desenho de uma grade curricular para formação de Tradutoras, Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Português (doravante TTILSP) no estado do Tocantins - TO (região Norte do Brasil)². Essa ideia surgiu a partir da disciplina *Tópicos Especiais II: Perspectivas das pesquisas em Estudos da Tradução e Formação de professores de Tradução e Interpretação*, realizada no curso de Pós-graduação da Universidade

1 Para mais informações, acesse: <https://www.uab.cat/traducciointerpretacio/>.

2 A autora e o autor farão uso de formas não sexista da linguagem no texto. Por isso, será comum a leitora e ou o leitor se deparar com expressões tanto no masculino quanto no feminino. Pensar a linguagem como um elemento inclusivo e de promoção da igualdade de gênero é um dos propósitos de enfrentamento a todas as formas de discriminação. Acredita-se que a linguagem escrita é uma importante ferramenta para potencializar e afirmar que existe o gênero feminino e o gênero masculino. Diante do exposto informamos que ao longo do texto privilegiaremos as duas formas, mas em alguns momentos utilizaremos a forma feminina ou masculina quando necessário.

Federal de Santa Catarina (UFSC)³, a qual nos levou a refletir sobre a possibilidade de discutir os princípios curriculares de uma formação por competências voltadas para os profissionais da área de língua de sinais (LS), sobretudo nas regiões afastadas dos grandes centros do nosso país.

Nosso objetivo é estender essa discussão para o contexto do estado de Tocantins, em que é notável a necessidade de promover formações especializadas para TTILSP, na linha pedagógica de formação por competências (FPC). Considerando-se a situação específica nesse estado, em que há um número reduzido de profissionais tradutoras, tradutores e intérpretes certificados pelo Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa, mais conhecido como ProLibras (BRASIL, 2005)⁴.

É de conhecimento comum que o Exame ProLibras⁵ foi criado como medida emergencial, para suprir a carência de formação específica de profissionais habilitados para atuar na área da tradução e interpretação de Libras. Entretanto, atualmente essa certificação é utilizada como critério de seleção para os profissionais tradutoras, tradutores e intérpretes, o que, em nossa percepção, precisa ser revisto, dado o crescimento de pesquisas e formações oferecidas da área (GUEDES, 2020)⁶. Reiteramos ainda que a última edição do ProLibras foi aplicada no ano de 2015, não havendo previsão para o retorno do exame, o que impacta diretamente a possibilidade de novas certificações. Por consequência, não haverá aumento de profissionais certificados pelo Exame disponíveis no mercado nos próximos anos.

3 Disciplina ministrada pela professora doutora Anabel Galán-Mañas da UAB em parceria com o professor Dr. Carlos Henrique Rodrigues da UFSC no segundo semestre de 2019.

4 Os exames referidos foram realizados em diversas capitais brasileiras, dentre elas a capital do Estado de Tocantins, Palmas. No Brasil foram certificados mais de 4.000 profissionais, tradutoras, tradutores e intérpretes de Libras-Português; entretanto, em todas as 7 (sete) edições do exame ocorrido entre os anos de 2006 a 2015, foram certificados apenas 20 profissionais em todo o Estado de Tocantins.

5 Ver o texto 3 de Wharley dos Santos que discute com mais detalhes a questão do Exame ProLibras.

6 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1jppqvqVpmF1rS7Qg_hUyTkfjRKUepCrys/view?usp=sharing.

A necessidade de se pensar em formações voltadas TTILSP fica também evidenciada quando são examinados os pré-requisitos exigidos pela Secretaria de Educação do estado de Tocantins (SEDUC/TO)⁷ para a contratação dessa categoria: percebe-se um certo equívoco na formação exigida para a contratação do profissional de tradução e interpretação desse par linguístico, pois de acordo com a Portaria 1.295, de 29 de dezembro 2017, também é demandado desse profissional o título de professora ou professor com a certificação do Exame ProLibras e/ou outras certificações, conforme veremos no decorrer desse artigo. Dessa forma, fica evidente que a SEDUC/TO compreende como afins, áreas que na realidade são completamente diferentes e que necessitam de formações e competências específicas, quais sejam destinadas à docência e à tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa.

Observe-se como a Portaria da SEDUC/TO descreve a maneira pela qual deve ocorrer a lotação das e/ou dos TTILSP e qual deve ser a formação daquele profissional que vai atuar na área de interpretação:

Art. 18 Para ser lotado como Intérprete de Libras, **o professor deverá possuir graduação em Licenciatura Plena**, em qualquer área da educação, bem como, no mínimo, um dos cursos abaixo:

I – Cursos específicos ministrados por instituição reconhecida, **com no mínimo 360 horas; II – Aprovação no Exame de Proficiência para a interpretação em Libras do MEC (PROLIBRAS) III – Pós-graduação Lato Sensu em Língua Brasileira de Sinais**

Parágrafo Único. Na impossibilidade de atendimento às exigências do artigo anterior a função poderá ser exercida por professor de nível médio, ser portador de um dos cursos abaixo: a) – Cursos específicos ministrados por instituição reconhecida, com no mínimo 360 horas; b) – Aprovação no Exame de Proficiência para a interpretação em Libras do MEC (ProLibras). (TOCANTINS, 2018, grifo nosso).

7 Para mais informações, acesse: <https://seduc.to.gov.br/>.

No intuito de problematizar a questão desses pré-requisitos, destacamos que em um rápido levantamento inicial das grades curriculares dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Libras oferecidos nesse estado da região norte brasileira, não identificamos a existência de nenhuma formação institucionalizada de 360h, nem mesmo de um curso especializado na formação de tradutoras, tradutores e intérpretes de Libras no estado de Tocantins: os cursos de Pós-Graduações em Libras, em nosso entendimento, têm o objetivo de formar falantes da língua e não TTILSP. Nossa hipótese inicial é que as disciplinas não contemplam a aquisição e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o exercício da atividade de tradução e interpretação do par linguístico Libras-Português. Os cursos de Graduação existentes no estado são voltados para a formação do professor de LS e não de tradutoras e tradutores e intérpretes.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus de Porto Nacional, criou a primeira turma do curso presencial de Graduação em Letras-Libras no ano de 2015, que, de acordo com o site da Instituição⁸, apresenta o perfil do egresso como a seguir:

O licenciado em Letras-Libras deverá ter uma base específica de conteúdos consolidados, alicerçada no ensino, pesquisa e extensão e atuar interdisciplinarmente, como multiplicador de conhecimentos, evidenciando capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro dos diversos saberes que compõem a formação universitária. O profissional deverá ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas à comunidade surda e aos conhecimentos linguísticos e literários pertinentes ao ensino da Libras como primeira e segunda língua. (UFT, 2015).

Além da UFT, o Centro Universitário Leonardo Da Vinci⁹ iniciou, no segundo semestre de 2018, a Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância em Araguaína, a segunda maior cidade do estado.

8 Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/porto-nacional>.

9 Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/lista-cursos-graduacao/sp/limeira/cursos/letras-libras-licenciatura/ead>.

Entretanto, vale destacar que essa formação, assim como a formação oferecida pela UFT, tem como objetivo formar professores para o ensino de Libras e não tradutoras, tradutores e intérpretes de LS. Por conta da inexistência de cursos de Graduação voltados para a formação de profissional de tradução e de interpretação é que o presente estudo visa: (i) contextualizar o cenário do estado de Tocantins em relação à formação dessa categoria profissional, apresentando a necessidade da criação de uma formação TILSP; (ii) analisar os princípios curriculares da formação por competências tradutória da *Facultat*; e (iii) propor orientações norteadoras para a construção de um desenho curricular direcionado à formação por competências de TTILSP do referido estado.

Vale destacar que os cursos oferecidos pela *Facultat* são destinados à formação das tradutoras, tradutores e intérpretes de línguas orais. Assim, tais grades curriculares servirão apenas de inspiração para a nossa proposta de formação voltada à formação dos TTILSP, que envolve um par linguístico cujas modalidades são distintas, a saber, uma modalidade gestual visual e vocal auditiva.

Logo após esta introdução, o texto está organizado da seguinte maneira: apresentamos a Política Nacional Brasileira sobre inclusão e formação de profissionais da Tradução e Interpretação de LS; na sequência, fazemos uma discussão conceitual do processo de aquisição da competência tradutória, em que incluímos as modalidades de línguas gestual visual e vocal auditiva; em seguida, apresentamos a caracterização de nosso estudo e os procedimentos adotados para sua realização, para, então, efetuar a análise dos dados que emergiram da pesquisa. Encerramos o texto com algumas considerações finais.

POLÍTICA NACIONAL BRASILEIRA SOBRE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LS

No Brasil, há toda uma organização jurídica de política educacional que direciona a inclusão das pessoas com deficiência, ou seja, as pessoas Surdas e a formação de TTILSP's, tais como: Constituição Federal

de 1988¹⁰, a Conferência de Educação para Todos de 1990¹¹, a Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)¹², a Declaração de Salamanca de 1994¹³, entre outras. Em relação à inclusão da pessoa Surda nas diversas esferas da sociedade, existe todo um aparato legislativo. Exemplificando, a Lei nº 10.098 de 2000¹⁴ estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; a Lei nº 10.436 de 2002¹⁵ regulamenta e oficializa a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas; o Decreto nº 5.626 de 2005¹⁶ regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002 e estabelece uma série de diretrizes relacionadas aos direitos da pessoa surda de acesso à saúde e à educação, dentre outros:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se **por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.**

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de Ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2005, s. p., grifo nosso).

10 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

11 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

12 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

13 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

14 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm.

15 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

16 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Ao refletirmos sobre os princípios curriculares de formação por competências para profissionais de tradução e interpretação da Libras-Português, devemos considerar: a questão da modalidade das línguas; a diversidade do público (surdos e ouvintes); a direcionalidade (direta e inversa) das línguas envolvidas; e, ainda, a prerrogativa legal que reconhece o profissional TTILSP, bem como o apoio governamental nesse tipo de formação, como mostra a citação abaixo:

A oferta de cursos superiores para tradutores e intérpretes de Libras no Brasil se deu, principalmente, a partir da política pública de indução de ações afirmativas em andamento no Brasil, trazida pelo Decreto 7.612 em 2011 (BRASIL, 2011), com o Programa Viver Sem Limites, o qual financiou instituições federais de educação superior para contratação de novos professores e investimento em material de consumo e capital (como laboratórios, equipamentos e construção de novas instalações físicas) visando a abertura de cursos para formar professores de Libras, tradutores e intérpretes e pedagogos bilíngues para educação de surdos. (FARIA; GALÁN-MAÑAS, 2018, p. 268).

Diante dessa dicotomia, a proposta deste artigo é contribuir para uma reflexão inicial que permita a construção de desenhos curriculares em nível de graduação direcionados à formação de novas e novos profissionais da tradução e da interpretação, capazes de desenvolver suas atividades de forma criativa, flexível e inovadora, para atender às particularidades do estado do Tocantins.

O processo de aquisição da competência tradutória com base em teóricos da área

Para Rodrigues (2018), a palavra competência¹⁷ atua como um hiperônimo, um termo com ideia integradora para se referir à capacidade

17 A abordagem da competência no campo disciplinar dos Estudos da Tradução tem sido conduzida por diferentes enfoques e, inclusive, sob diferentes noções e termos, tais como: habilidades de tradução (*translation abilities/translation skills*); competência de transferência (*transfer competence*); competência do tradutor (*translator competence*); competência em tradução e competência tradutória (*translational competence/translation competence*), dentre outros (RODRIGUES, 2018, p. 289).

geral de desempenho das pessoas que fazem a tradução. Segundo o autor, é um termo de difícil conceituação, “um *saber especializado*, um tipo de *expertise*” que diferencia o profissional da tradução dos demais falantes bilíngues, sendo “composto por diferentes elementos, os quais de maneira integrada e indissociável qualificariam, distinguiriam e singularizariam” esse profissional (RODRIGUES, 2018).

O processo de aquisição e desenvolvimento da CT relaciona-se às etapas de aprendizagem que a tradutora e o tradutor-em-formação precisam perpassar de forma guiada e gradual, o que exige uma prática reflexiva sobre sua própria atividade de tradução. É necessário que esses profissionais-em-formação alcancem os níveis mais avançados para se tornar uma e um profissional experiente: “iniciante, avançado, apto, proficiente e experiente” (HURTADO, 2005). Referindo-se à CT aplicada à formação de tradutoras e tradutores, a autora propõe então categorias de competências específicas necessárias aos futuros profissionais, as quais precisam ser desenvolvidas na formação, a saber: (i) competências metodológicas e estratégicas; (ii) competência linguístico-contrastiva; (iii) competência extralinguística; (iv) competência profissional; (v) competência instrumental; e (vi) competência para a resolução de problemas de tradução.

Destaca-se que as competências apontadas por Hurtado Albir (2015) como sendo necessárias à formação do profissional de tradução independentemente do gênero estão diretamente relacionadas aos componentes da CT propostos pelo Grupo PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación* – Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação). No modelo mais atualizado do PACTE (2003), CT é definida como o sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para ser capaz de traduzir e engloba cinco subcompetências: (i) Bilíngue, (ii) Extralinguística, (iii) Tradução, (iv) Instrumental e (v) Estratégica, além de uma série de componentes psicofisiológicos (HURTADO ALBIR, 2015). Em destaque nessa proposta, está a competência estratégica, pois ocupa um lugar central no processo tradutório, uma vez que serve para reparar as limitações das outras subcompetências e controlar o processo de tradução:

A competência estratégica 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).

Ainda segundo a autora, as competências podem e devem ser adquiridas, perpassando diferentes fases durante a formação daquela e daquele profissional que atua na tradução e/ou na interpretação. São saberes possíveis de serem aprendidos e necessários para que a pessoa que atua na área seja capaz de adquirir conhecimentos que servirão como ferramentas de trabalho.

As modalidades de línguas gestual visual e vocal auditiva: suas particularidades linguísticas na tradução e na interpretação

Antes de adentrarmos a questão específica da modalidade de tradução que envolve uma ou mais LSs, é preciso retomarmos o conceito de tradução. Para Hurtado Albir (2001, 2011)¹⁸, a tradução é um processo mental, um ato comunicativo e um processo textual, que consiste na reformulação de um texto com ferramentas disponíveis na outra língua e que se desenrola em um contexto social, tendo uma finalidade determinada. Ao se referir à formação das TTILSPs, Rodrigues (2018) propõe a existência de uma Competência Tradutória Intermodal (CTI) como sendo um dos componentes necessários aos profissionais que trabalham com um par linguístico que envolva pelo menos uma LS. Além da questão da CTI, é necessário pensar a respeito da diversidade do público que este profissional irá atender (surdas, surdos ou ouvintes); por isso, dependendo

18 “La traducción como actividad cognitiva de un sujeto, como texto y como acto de comunicación” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 42). “Proceso interpretativo y comunicativo que consiste en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua y que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (HURTADO ALBIR, 2011, p. 643).

do público o profissional TTILSP precisará oferecer um atendimento específico, o que necessita ser trabalhado na formação.

Além disso cumpre levar em conta a direcionalidade direta e inversa das línguas envolvidas, o que demanda a aquisição de competências específicas. Ainda de acordo com o autor, a CTI requerida dos profissionais que lidam com uma LS exige uma capacidade corporal “cinestésica”¹⁹, diretamente ligada à competência linguística e à competência comunicativa. Seguindo essa lógica, pode-se dizer que a CT é afetada pela modalidade das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, como afirma Rodrigues (2018):

Em suma, uma possível competência tradutória intermodal relaciona-se ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários tanto à exploração corporal dos dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais, durante a sinalização (*habilidades corporais motoras de codificação integrada de propriedades gestuais e espaciais*), quanto à capacidade visual-cognitiva de ler a totalidade das informações gestuais e espaciais, as quais estão expressas quadridimensionalmente por meio da integração desses dispositivos linguísticos específicos, durante a vocalização (*habilidades visuais de percepção e interpretação do conjunto de informações gestual e espacialmente codificadas*), ambas vinculadas à habilidade de se administrar a possibilidade de sobreposição das línguas de maneira vantajosa. (RODRIGUES, 2018, p. 310, grifo do autor).

Enquanto Rodrigues (2018) apresenta a idealização de uma CTI, Segala (2010) propõe a noção de tradução intermodal, como a recodificação de uma mensagem originalmente produzida em Libras ou em qualquer outra LS para uma língua de modalidade vocal auditiva, como o português e vice-versa. Embora Hurtado Albir (2011, p. 19) não cite diretamente a questão da tradução intermodal, pode-se inferir que a mesma definição oferecida por ela para CT também se aplica ao processo de tradução envolvendo LSs, ou seja, um “conhecimento especializado, integrado por

19 Nesse contexto, entende-se como cinestesia o conjunto de sensações que torna possível a percepção dos movimentos próprio corpo.

um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores”.

Outro aspecto que precisa ser considerado, é a diferença entre o trabalho de tradução e de interpretação de LS, que diferem das atividades realizadas por profissionais da tradução e interpretação de língua orais, de modo que se torna urgente a discussão sobre a formação com base em aquisição da competência tradutória e interpretativa em LS:

A tradução e a interpretação interlinguísticas são atividades relacionadas no que diz respeito ao trabalho com línguas e culturas. Entretanto, são dois processos distintos e, portanto, pode-se considerar que, ao mesmo tempo em que são atividades convergentes, são também divergentes em relação aos seus aspectos operacionais e, principalmente, às suas demandas cognitivas. Na tradução, o trabalho é comumente realizado após a conclusão do texto de partida, seja esse texto escrito ou oral (i.e., vocalizado ou sinalizado). Via de regra, o tradutor terá a oportunidade de recorrer a apoio externo, ou seja, de realizar consultas a dicionários, a glossários, a textos paralelos (escritos, em áudio ou em vídeo), a manuais ou mesmo a outros tradutores, diante de problemas de tradução e/ou dúvidas que surjam durante a realização da atividade. Antes da entrega da versão final da tradução, o texto pode ser revisado, corrigido e/ou (re)editado. (GUEDES, 2020 p. 33).

Após essa discussão a respeito de tradução intermodal, da CTI, das diferentes modalidades de línguas e das divergências entre o processo de tradução e interpretação, damos prosseguimento em nosso texto, com a caracterização da pesquisa e descrição da coleta e a análise de dados.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para este estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações que servirão de base conceitual para a construção da proposta. Utilizamos a pesquisa documental para examinar a grade

curricular da *Facultat*²⁰, para ter acesso ao Plano de curso em tradução e interpretação. O mesmo procedimento foi utilizado para fazer o levantamento das Universidades e faculdades do estado de Tocantins, a fim de selecionar informações a respeito da existência de alguma formação por competências para tradutoras, tradutores e intérpretes de LS. Para isso, fizemos consultas em *sites* das Universidades e Faculdades públicas e privadas deste estado. A seguir, a descrição dos dados coletados nesses ambientes virtuais. A *Facultat* foi a primeira dedicada a esses estudos na Espanha e uma das primeiras na Europa. O objetivo do curso, conforme informado no site do curso, é formar tradutoras, tradutores e intérpretes de línguas orais através de uma formação de excelência, com reconhecimento nacional e internacional. Trata-se de um curso presencial, ofertado anualmente, integralizando 4 anos, totalizando 240 créditos. A ênfase linguística é centrada nos idiomas oficiais da Catalunha e da União Europeia, contabilizando 14 idiomas: inglês, francês, alemão, italiano, português, romeno, russo, árabe, chinês, japonês, coreano, grego moderno, catalão e espanhol.

Ainda a respeito da referida faculdade, é pioneira na formação em tradução audiovisual e em novas tecnologias aplicadas à tradução e interpretação. Além disso, é um dos únicos centros na Europa que oferece uma formação especializada em mediação linguística e interpretação social. Com um corpo docente renomado, com inúmeras tradutoras ou inúmeros tradutores premiados, *honoris causa* e pesquisadores reconhecidos internacionalmente. Dispõe de instalações coerentes com a natureza do curso, dentre elas, 53 cabines de interpretação profissional e soluções multimídia com *software* especializado. Possui acordos de intercâmbio com mais de 300 universidades, em mais de 50 países (programa de mobilidade), além de oferecer a oportunidade ao discente de estagiar em empresas nacionais e internacionais.

Os egressos da *Facultat* tornam-se tradutoras, tradutores e intérpretes profissionais em diversas áreas, capazes de exercer o seu ofício em diversas esferas, tais como: administrativa, científica, técnica e jurídica,

20 Disponível em: <https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/informacio-general/x1216708251447.html?param1=1228291018508>.

em empresas comerciais, escritórios de advocacia e organizações internacionais como a ONU e a UNESCO; em empresas multinacionais; na interpretação de conferências, exposições e agências de turismo; na tradução literária, correção linguística em editoras; em dublagem, legendagem nos meios audiovisuais, multimídia, na mediação linguística, cultural e em instituições públicas e privadas e no âmbito educacional. A seguir apresentamos a organização curricular do curso de bacharelado²¹ da *Facultat*.

A grade curricular é dividida em disciplinas básicas e obrigatórias do primeiro ao último ano, valendo ressaltar que são 4 anos de curso. Os créditos recebem carga horária de 60 horas e os conteúdos são distribuídos por ano, como exposto nos quadros a seguir:

Quadro 1 - Organização curricular – Disciplinas e competências a serem desenvolvidas (1º ano)

1º ANO		
Disciplinas	Competências conforme Hurtado Albir (1999 e 2015)	Competências específicas conforme o site e indicadores conforme Hurtado Albir (1999 e 2015)
Língua Catalã para Tradutores e Intérpretes 1 ²² ou Língua Catalã para Tradutores e Intérpretes 1	Linguístico-contrastiva	Compreender e produzir textos em língua A para poder traduzir
Língua Espanhola para Tradutores e Intérpretes 1 ou Língua Espanhola para Tradutores e Intérpretes 1	Linguístico-contrastiva	Compreender e produzir textos em língua A para poder traduzir
Língua B ²³ para tradutores e intérpretes 1	Linguístico-contrastiva	Compreender e produzir textos em língua B para poder traduzir
Língua C para Tradutores e Intérpretes 1	Linguístico-contrastiva	Compreender e produzir textos em língua C para poder traduzir

- 21 Utilizamos o termo *bacharelado* para referir-se ao termo “grau” (catalão), no intuito de estabelecer uma relação com o sistema educacional brasileiro.
- 22 Caso haja discentes de outros países, são preparadas disciplinas que contemplem essas situações. Por isso no Quadro 1, aparece o nome da disciplina em duplicidade.
- 23 As letras representam a direcionalidade da língua.

Introdução às Tecnologias de Tradução e Interpretação;	Instrumental	Utilizar os recursos tecnológicos para poder traduzir e interpretar
Iniciação à Tradução BA	Metodológicas e estratégicas -Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Diferenciar as duas línguas controlando as interferências

Fonte: Adaptação feita pela autora e autor a partir do site da *Facultat*²⁴.

Conforme mostram o Quadro 1 (acima) e os Quadros 2, 3 e 4 (abaixo), as disciplinas da organização curricular estão dispostas em alinhamento com as competências específicas a serem desenvolvidas, para fins de evidenciar os indicadores, ou seja, os elementos que compõem cada competência e que servem de guia para elaborar os resultados de aprendizagem esperados.

Cumpramos salientar que a linha pedagógica da formação por competências foi adotada no contexto europeu, através do Tratado de Bolonha²⁵, datado de 19 de junho de 1999 por 29 países, na cidade de Bolonha, Itália, objetivando unificar o sistema de ensino superior em todo o bloco europeu. Entretanto, o projeto transcendeu as fronteiras europeias, chegando ao continente latino-americano, inclusive à realidade brasileira. Nota-se, ainda, a existência de uma tendência gradativa da migração para uma formação com o foco na empregabilidade (RUEDA; LIMA 2016).

Ao analisarmos a grade curricular oferecida às discentes e aos discentes que vão cursar o 1º Ano e o 2º Ano o curso de bacharelado da *Facultat*, anos iniciais, deparamo-nos com uma ênfase maior no desenvolvimento de competências linguístico-contrastivas, sobretudo com relação às línguas catalã e espanhola, sendo exploradas as duas direcionalidades (tradução direta e tradução inversa ou reversa). É importante

24 Disponível em: <https://www.uab.cat/web/estudiar/l1listat-de-graus/informacio-general/x-1216708251447.html?param1=1228291018508>.

25 Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/declaracao-de-bolonha/>.

ressaltar que as disciplinas mencionam *claramente* a especificidade do ensino de línguas estrangeiras em um espaço didático específico da formação de tradutores e intérpretes, como, por exemplo, no Quadro 1, a disciplina Língua Espanhola *para Tradutores e Intérpretes 1* e Língua C *para Tradutores e Intérpretes 1*. Com relação ao ensino de línguas, Hurtado Albir (1999 p. 51) deixa claro que há um espaço didático específico para o ensino de línguas estrangeiras para tradutores²⁶, enquanto parte integrante do desenvolvimento da Competência Tradutória, que se diferencia do espaço didático do ensino de línguas estrangeiras para fins gerais. Conforme a pesquisadora, devido à incidência do ensino de línguas estrangeiras no processo tradutório, são estabelecidas prioridades no desenho dos objetivos de aprendizagem, em cada situação.

Percebe-se, logo nos dois primeiros períodos, a inclusão de disciplinas de natureza introdutória: i) Introdução às Tecnologias de Tradução e Interpretação, ii) Iniciação à Tradução BA e iii) Documentação Aplicada à Tradução e Interpretação. As disciplinas voltadas para a tradução e a interpretação propriamente dita aparecem apenas nos últimos semestres do curso, em que é enfatizado o desenvolvimento das competências metodológicas e estratégicas e extralinguísticas. A seguir, o elenco das disciplinas do segundo ano, dispostas no Quadro 2:

Quadro 2 - Organização curricular – Disciplinas e competências a serem desenvolvidas (2º ano)

2º ANO		
Disciplinas	Competências específicas conforme Hurtado Albir (1999; 2015)	Competências específicas conforme o site e indicadores conforme Hurtado Albir (1999 e 2015)
Língua Catalã ou Espanhola para Tradutores e Intérpretes 2 ou Língua Espanhola para Tradutores e Intérpretes 2	Linguístico-contrastiva	Compreender e produzir textos em língua A para poder traduzir e interpretar
Língua B para Tradutores e Intérpretes 3	Linguístico-contrastiva	Compreender e produzir textos em língua B para poder traduzir

26 A respeito do espaço didático do ensino de línguas para tradutores e tradutoras, veja o texto de Lavinia Teixeira Gomes e Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, do volume 2.

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS
VOLUME 1

Língua e Tradução C1	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
Tradução BA1	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
História da Tradução e Interpretação;	Extralinguística	Dominar os aspectos relacionados com a evolução histórica da tradução e da interpretação
Tradução AA ou Língua Catalã para Tradutores e Intérpretes 2	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Identificar e compreender os diferentes gêneros textuais Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem para a coesão e coerência de um texto Identificar os traços pragmáticos e semióticos de um texto Identificar as variações linguísticas relacionadas com o uso e o usuário
Língua B para tradutores e intérpretes 4	Linguístico-contrastiva	Compreender e produzir textos em língua B para poder traduzir Iniciar o desenvolvimento de conhecimentos sociocultural Desenvolver a compreensão leitora Iniciar a expressão escrita Iniciar o uso oral da língua B

Língua e Tradução C2	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Iniciar o desenvolvimento de conhecimentos sociocultural Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
Tradução BA 2	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
Documentação Aplicada à Tradução e Interpretação	Instrumental - Metodológicas e estratégicas	Utilizar os recursos de documentação para poder traduzir e interpretar Gerenciar os recursos de documentação para resolver problemas

Fonte: Adaptação feita pela autora e autor a partir do site da *Facultat*.

Conforme mostra o Quadro 2, as disciplinas variam em relação às línguas envolvidas (A, D ou C) e, também, em relação ao aprofundamento do conhecimento sobre elas. Ressalta-se, novamente, o espaço didático do ensino dessas línguas, que são especificamente voltadas à formação de tradutores e intérpretes. As disciplinas específicas para o trabalho de tradução envolvem línguas variadas (A, B, C), trabalhadas na direção direta. O segundo ano inclui uma disciplina voltada à História da Tradução e Interpretação, em que competências específicas são desenvolvidas, relacionadas ao domínio de aspectos relacionados com a evolução histórica da tradução e da interpretação. Ressalta-se, ainda, a disciplina Documentação Aplicada à Tradução e Interpretação, na qual os aprendizes são levados a utilizar os recursos de documentação para traduzir e interpretar e a gerenciar os recursos de documentação para resolver problemas de tradução e interpretação. O terceiro ano do curso apresenta especificidades, visualizadas no Quadro 3:

Quadro 3 - Organização curricular – Disciplinas e competências a serem desenvolvidas
(3º ano)

3º ANO		
Disciplinas	Competências conforme Hurtado Albir (1999; 2015)	Competências específicas conforme o site e indicadores conforme Hurtado Albir (1999; 2015)
Fundamentos para Mediação Cultural em Tradução e Interpretação B	Metodológicas e estratégicas Extralinguística/ cultural	Aplicar conhecimentos culturais para traduzir e interpretar Demonstrar conhecer os condicionantes, agentes e instituições que influenciam na tradução e interpretação Aprender a trabalhar em contextos multiculturais
Linguagem e Tradução C3	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais; Iniciar o desenvolvimento de conhecimentos sociocultural Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
Tradução BA 3	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
Teoria da Tradução e Interpretação	Extralinguística	Dominar os fundamentos teóricos da tradução e da interpretação
Tecnologias de Tradução e Interpretação	Instrumental - Metodológicas e estratégicas	Utilizar os recursos de documentação para poder traduzir e interpretar Gerenciar os recursos de documentação para resolver problemas
Tradução reversa	Metodológicas e estratégicas - Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Diferenciar as duas línguas controlando as interferências.

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS
VOLUME 1

Língua e Tradução C4	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Iniciar o desenvolvimento de conhecimentos sociocultural Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
Iniciação à Interpretação	Metodológicas e estratégicas -Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para interpretar de maneira apropriada Resolver problemas de interpretação de textos não especializados gerais Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
Iniciação à BA Tradução Especializada	Metodológicas e estratégicas -Linguístico-contrastiva e profissionais	Utilizar recursos terminológicos para traduzir; Aplicar conhecimentos temáticos para traduzir Iniciar os conhecimentos dos aspectos profissionais da tradução Resolver problemas de tradução de diferentes campos de especialização
Terminologia Aplicada à Tradução e Interpretação	Metodológicas e estratégicas Instrumental Temática	Utilizar recursos terminológicos para traduzir e interpretar Aplicar conhecimentos temáticos para traduzir e interpretar Iniciar os conhecimentos dos aspectos profissionais da tradução e interpretação Resolver problemas de tradução e de interpretação de diferentes campos de especialização Utilizar recursos de documentação para traduzir e interpretar

Fonte: Adaptação feita pela autora e autor a partir do site da *Facultat*.

O 3º ano inclui disciplinas de cunho mais especializado e de natureza teórica, o que não ocorre nos anos anteriores, tais como: Fundamentos para Mediação Cultural em Tradução e Interpretação; Teoria da Tradução e Interpretação; Tecnologias de Tradução e Interpretação; Terminologia Aplicada à Tradução e Interpretação Tradução reversa. As competências

a serem desenvolvidas nessas disciplinas são de natureza específicas, como, por exemplo, utilizando-se a disciplina de Terminologia como ilustração: Utilizar recursos terminológicos para traduzir e interpretar; Aplicar conhecimentos temáticos para traduzir e interpretar; Iniciar os conhecimentos dos aspectos profissionais da tradução e interpretação; Resolver problemas de tradução e de interpretação de diferentes campos de especialização; Utilizar recursos de documentação para traduzir e interpretar.

É somente a partir do 3º ano que as e os discentes são matriculados em uma disciplina de Introdução dos Estudos da Interpretação, iniciação à Tradução Especializada e à Terminologia Aplicada à Tradução e Interpretação. É interessante observar que as disciplinas do 3º e 4º período não se concentram mais no ensino da língua, mas nos aspectos culturais em tradução e interpretação. Apresentam apenas uma disciplina de estudo de campo teórico da Teoria da Tradução e Interpretação.

No 4º ano, em que as estudantes e os estudantes estão concluindo o curso, há um número bem menor de disciplinas, talvez, porque terão que cumprir as de Técnicas de Preparação para Interpretação Consecutiva e um Projeto Final. O Quadro 4 abaixo apresenta o elenco de disciplinas:

Quadro 4 - Organização curricular – Disciplinas e competências a serem desenvolvidas (4º ano)

4º ANO		
Disciplinas	Competências conforme Hurtado Albir (1999; 2015)	Competências específicas conforme o site e indicadores conforme Hurtado Albir (1999; 2015)
Língua e Tradução C5	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Iniciar o desenvolvimento de conhecimentos sociocultural Diferenciar as duas línguas controlando as interferências

Língua e Tradução C6	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva	Aplicar os princípios metodológicos e as estratégias básicas para traduzir de maneira apropriada Resolver problemas de tradução de textos não especializados gerais Iniciar o desenvolvimento de conhecimentos sociocultural Diferenciar as duas línguas controlando as interferências
Técnicas de Preparação para Interpretação consecutiva BA	Metodológicas e estratégicas – Linguístico-contrastiva – Profissionais	Resolver problemas de interpretação consecutiva Integrar conhecimentos e habilidades para elaborar um trabalho profissional relacionado com a interpretação consecutiva Trabalhar em equipe

Fonte: Adaptação feita pela autora e autor a partir do site da *Facultat*.

Como pode ser observado, há um aprofundamento na aprendizagem de línguas, sempre em relação à tradução (ou seja, no espaço didático de aquisição de competência tradutória). E, finalmente, uma disciplina de Técnicas de Preparação para Interpretação consecutiva, que busca desenvolver competências específicas, como a capacidade de resolver problemas de interpretação consecutiva; a capacidade de integrar conhecimentos e habilidades para elaborar um trabalho profissional relacionado com a interpretação consecutiva; a capacidade de trabalhar em equipe.

As disciplinas oferecidas semestralmente incluem, ainda, outras opções que as discentes e os discentes podem eleger, sobre qualquer assunto entre as disciplinas opcionais da *Facultat*, até um total de 36 ECTS (*European Credit Transfer System*)²⁷, tais como: i) tradução especializada (Tradução Técnica e Científica BA/6cr.; Tradução Jurídica e Financeira AA e BA/6cr; Tradução Audiovisual e Localização AA e Inglês A/6cr., etc); ii) *Tradução Editorial* (Tradução de textos editoriais não literários B/6cr.; Edição de texto e revisão (A)/6 cr. etc.); iii) *Tradução Social* (Tradução Jurídica e Financeira AA e BA/6cr.; Mediação social para tradutores e intérpretes/3cr.; Técnicas de Preparação para Interpretação

27 Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (tradução nossa).

Bilateral BAB /6cr. etc); e, iv) *Interpretação* (Técnicas de Preparação para Interpretação Bilateral BAB/6 cr.; Práticas de Interpretação Bilateral BAB/6cr).

Ao analisarmos as disciplinas optativas da *Facultat*, percebemos a vasta possibilidade de o aprendiz se especializar em determinada área durante o período da graduação. Ao longo desse tempo, talvez esse seja o seu primeiro contato com o mundo do trabalho; entendemos que esta é uma excelente oportunidade para a familiarização com funcionamento do mercado de trabalho para tradução e interpretação. Esse é o grande diferencial da UAB, pois através dessas práticas em instituições e empresas de diferentes tipos (empresas de tradução, editores, organizações sem fins lucrativos, empresas competitivas) forma profissionais competentes. Essas tarefas de tradução e interpretação, vêm acompanhadas de um relatório, avaliado por uma tutora ou um tutor externo de uma instituição parceira e uma estagiária ou um estagiário.

Como mencionamos acima, a linha pedagógica da formação por competências foi adotada no contexto europeu objetivando unificar o sistema de ensino superior em todo o bloco. Entretanto, o projeto transcendeu as fronteiras europeias, chegando ao continente latino-americano, inclusive à realidade brasileira. É importante ressaltar a tendência para uma formação com o foco na empregabilidade dos egressos, visando a aquisição e desenvolvimento das competências demandadas pelo mercado de trabalho.

É justamente o foco na questão da empregabilidade que motivou a autora e o autor desse texto a enveredar nesse estudo, tendo em vista a necessidade de profissionais habilitados e com a titulação prevista no Decreto nº5.626/2005, ou seja, uma formação em nível de graduação em tradução e interpretação do par linguístico Libras-Português, incluindo as especificidades do estado do Tocantins. Acreditamos que uma formação, nas bases descritas no Quadro 1 e adaptada para a situação pedagógica da Libras, pode aumentar as chances da empregabilidade dos egressos e atender às necessidades do estado. Obviamente não se trata de receita pronta para a elaboração de um desenho curricular, mas, conforme ex-

presso no título desse texto apresentamos reflexões iniciais que servirão de inspiração para uma proposta de grade curricular nas linhas descritas.

PALAVRAS FINAIS

Este texto apresentou uma análise da organização curricular da proposta de formação por competência tradutória da *Facultat* da UAB, com o objetivo de oferecer subsídios para iniciar o processo de reflexão para a elaboração de um desenho curricular em nível de graduação para a formação de TTILSPs no estado do Tocantins. Argumentou-se pela relevância do tema, levando-se em consideração a situação específica dessa região, situada no norte do Brasil, em que é notável a necessidade de se promover formações especializadas para profissionais da tradução e interpretação da Libras-Português.

Por meio da análise da Portaria da SEDUC, verificamos que os pré-requisitos exigidos para a contratação dos profissionais TTILSP são incoerentes com a realidade do estado, tendo em vista que: i) o Exame ProLibras foi criado como medida emergencial, para suprir a carência de formação específica de profissionais habilitados para atuar na área da tradução e interpretação de Libras; ii) em todas as 7 (sete) edições do exame ocorrido entre os anos de 2006 a 2015, foram certificados apenas 20 profissionais em todo o estado de Tocantins; e, iii) o fato de os cursos de Pós-graduação em Libras não formarem tradutoras, tradutores e intérpretes de Libras e sim falantes da língua.

Para o desenvolvimento do texto, fizemos, inicialmente, uma breve apresentação da Política Nacional Brasileira sobre inclusão e formação de profissionais da Tradução e Interpretação de LS; na sequência, discutimos o conceito de CT e sua aquisição, incluindo na discussão o conceito de a CTI, em que incluímos as modalidades de línguas gestual visual e vocal auditiva: suas particularidades linguísticas na tradução e na interpretação; apresentamos, em seguida, os procedimentos que guiaram o estudo, para, então, efetuar a análise dos dados que emergiram da pesquisa sobre a organização curricular da *Facultat*.

Ao longo de nosso estudo, foi possível contextualizar a necessidade da criação de um curso de graduação para a formação de tradutoras, tradutores e intérpretes de Libras-Português. No que se refere à atuação no ambiente educacional, identificou-se a existência de pré-requisitos que não condizem com a realidade do estado. Argumentamos, assim, a favor de uma mudança na política de contratação dessa categoria profissional no âmbito da SEDUC/TO e esperamos ter contribuído para mostrar como o modelo da *Facultat*, aqui descrito, pode inspirar os princípios norteadores para a elaboração de um currículo para a formação em nível universitário no estado do Tocantins.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? *Educ. Pes.*, v. 44, n. e174148, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844174148>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2002. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Casa Civil, 2010. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. *Mensagem 532, de 1 de setembro de 2010*. Veto parcial, por inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 325, de 2009. Brasília: Casa Civil, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Msg/VEP-532-10.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

FARIA, Juliana Guimarães; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 57, v. 1, p. 265-286, jan./abr. 2018.

GUEDES, Fernando Eustáquio. *Tradução de provas para a Libras: Mapeamento das videoprovas brasileiras de 2006 a 2019*. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a Traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Ed. rev. Madrid: Cátedra, 2001/2011.

HURTADO ALBIR Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-58.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Guía didáctica Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, 2015a.

PAGURA, R. J. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *D.E.L.T.A.*, v. 19, n. spe., p. 209-236, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/13.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

RODRIGUES, C. H. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 1, n. 57, p. 287-318, jan./abr. 2018.

RUEDA, J. L.; LIMA, P. G. Sobre a formação universitária centrada em competências: o Processo de Bolonha em debate. *Laplage em Revista*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 163-179, 2016. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/200>. Acesso em: 15 dez. 2020

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que se bem diz bem se entende*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

SEGALA, Rimar Ramalho. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais*. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em Português para a Libras oral. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 354-386, jul-dez, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354>.

TOCANTINS. Portaria nº 4397, de 29 de dezembro de 2017. Dispõe sobre procedimentos relativos à lotação e remoção de Servidor Público, nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial*, Palmas, TO, ano XXX, n. 5023, p. 2-3, 03 jan. 2018. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/3482/download>. Acesso em: 11 jan. 2020.

UAB. *Grau en Traducció i interpretació*. Disponível em: <https://www.uab.cat/web/estudiar/l1listat-de-graus/informacio-general/x-1216708251447.html?param1=1228291018508>. Acesso em: 24 jun. 2020.

UFSC. 7º PROLIBRAS: *Relatório Técnico*. Florianópolis: COPERVE, 2015. Disponível em: <http://www.ProLibras.ufsc.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UFSC. PROLIBRAS 2006. *Relatório Técnico*. Florianópolis: COPERVE, 2006. Disponível em: <http://dados.coperve.ufsc.br/ProLibras/2006>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UFSC. PROLIBRAS 2007. *Relatório Técnico*. Florianópolis: COPERVE, 2007. Disponível em: <http://dados.coperve.ufsc.br/ProLibras/2007/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UFSC. PROLIBRAS 2008. *Relatório Técnico*. Florianópolis: COPERVE, 2008. Disponível em: <http://dados.coperve.ufsc.br/ProLibras/2008>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UFSC. PROLIBRAS 2009. *Relatório Técnico*. Florianópolis: COPERVE, 2009. Disponível em: <http://dados.coperve.ufsc.br/ProLibras/2009>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UFT. *Perfil do egresso*. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/letras-libras/perfil-do-egresso>. Acesso em: 17 jan. 2020.

UNIASSELVI. Letras-Libras Licenciatura. Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/graduacao/to/araguaina/letras-libras-licenciatura?place=araguaina-to&modality=ead>. Acesso em: 17 jan. 2020.

A AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA CERTIFICAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS: O CASO DO “EXAME PROLIBRAS”

Wharlley dos Santos (PPGET-UFSC)¹

INTRODUÇÃO

O Exame ProLibras, criado pelo governo federal brasileiro por meio do Decreto nº 5.626/05², teve como motivação principal oferecer à comunidade de tradutores e intérpretes do Brasil um Exame nacional, visando certificar Tradutores/Intérpretes de Libras-Português (TILSP) para atuação em diversos contextos, sobretudo o educacional. A atuação do TILSP foi, durante 10 anos (2005-2015), pautada apenas na obtenção da certificação outorgada pelo Exame ProLibras, mesmo face à titulação conferida pelo Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com início em 2008, institucionalizando a formação em nível superior. No entanto, a certificação conferida pelo Exame ProLibras ainda é solicitada para acesso ao mercado de trabalho brasileiro, o que, considerando-se o Bacharelado, parece ser uma exigência desnecessária³.

Entende-se, entretanto, que para oferecer bases mais sólidas ao argumento da ausência de necessidade do Exame ProLibras face à titulação do Bacharelado, cumpre investigar e identificar as competências

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Disponível em: <https://bit.ly/2JmHC4V>.

³ Como exemplo do comportamento do mercado, que ainda exige o Exame ProLibras, ver o texto de Silvana Aguiar dos Santos, do volume 2.

tradutórias demandadas na primeira etapa do Exame ProLibras, bem como as competências contempladas na grade curricular do curso de Bacharelado. O resultado desta investigação permite proceder a um cotejo das competências, visando verificar a existência (ou não) de sobreposição dos componentes da CT nas duas instâncias.

O quadro teórico que informa este estudo assenta-se nas reflexões de Hurtado Albir (2001, 2005, 2016) que, a partir das pesquisas desenvolvidas pelo grupo PACTE (2003) na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), vem discutindo de que forma a CT é constituída a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Como percurso metodológico, pretende-se, por meio de pesquisa documental, (i) identificar e analisar as competências avaliadas na primeira etapa do Exame ProLibras; (ii) verificar se/quais competências são contempladas no currículo do curso de Bacharelado; e, a partir dos resultados, (iii) refletir sobre o descompasso entre a exigência do mercado de trabalho, a descontinuidade da prova e o perfil do profissional formado pelo curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras). Espera-se que tal estudo contribua para alimentar as reflexões sobre a desnecessidade da exigência da certificação.

Este texto tem a seguinte organização: a partir desta seção, de caráter introdutório, apresento inicialmente a trajetória da profissão do TILSP e a certificação desses profissionais para atuar no mercado de trabalho, o Exame ProLibras, com ênfase em sua criação, função, operacionalização e processos de avaliação. Na sequência, apresento o quadro teórico que fundamenta conceitualmente a pesquisa: estudos de competência tradutória e a questão da avaliação de competências. Em seguida, o percurso metodológico, acompanhado de uma discussão dos achados à luz da teoria que embasa a pesquisa e dos objetivos do estudo. Finalmente, faço algumas considerações resumindo os resultados, ressaltando sua contribuição para a comunidade científica e fazendo uma leitura crítica de suas limitações, a partir das quais passo a sugerir desdobramentos para pesquisas futuras.

A profissão do Tradutor/Intérprete de Libras-Português e o Exame ProLibras

Iniciando sua atuação nos anos 1980 (QUADROS, 2004, p. 14) como um mediador linguístico, o agora Tradutor/Intérprete de Libras-Português – TILSP⁴, atua na realização da prática tradutória/interpretativa, a qual pode ser entendida como “toda e qualquer atividade de translação⁵ de material linguístico de uma língua para outra” (RODRIGUES; BEER, 2015, p. 19-20), entre o Português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa, de maneira consecutiva ou simultânea. A presença do TILSP, ainda como intérprete *ad hoc*, começa a ser notada em espaços assistencialistas e educacionais. Com o avançar das legislações com a Lei nº 10.436⁶, promulgada em 24 de abril de 2002, a Libras ficou reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” da comunidade surda brasileira; ainda em 2004 foi iniciada a discussão de uma legislação que reconhecesse, como profissional, o intermediador linguístico no par Libras-Português.

Apresentado pela Deputada Maria do Rosário (PT/RS), o Projeto de Lei nº 4.673⁷ buscou estabelecer o reconhecimento da profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dar *outras providências* em 2004; todavia, sua aprovação apenas se deu em 2010, sob o número 12.319⁸, em 01 de setembro, causando uma divergência, quanto a seu objetivo primário, com as legislações antecessoras.

Nesse meio tempo, surge o Decreto nº 5.626, assinado em 22 de dezembro de 2005, que trouxe, como forma de reconhecimento profissional, duas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho: (i) por meio da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa

4 Neste trabalho, utilizaremos a sigla TILSP, como vemos em Dos Santos (2020), para designar o profissional que atua de/entre/para línguas de sinais e TILS, para a área de pesquisa identificada como Tradução e Interpretação de Línguas Sinalizadas.

5 Assim como em Santos (2019, p. 18) e Dos Santos (2020), usamos o conceito de translação para identificarmos a transferência de conteúdo textual sem demarcar um determinado processo específico (i.e., tradução ou interpretação).

6 Disponível em: <https://bit.ly/33oYEXa>.

7 Todas as informações relacionadas a este projeto de Lei podem ser acessadas neste link: <https://bit.ly/2wCgwAz>.

8 Disponível em: <https://bit.ly/3mhZ3BY>

no curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005), o que foi cumprido apenas em 2012, com a primeira turma de Bacharelado, que se iniciou em 2008 na UFSC (Art. 17); (ii) por meio da aprovação no Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, ProLibras (Art. 19-20).

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é fazer uma identificação das competências avaliadas na primeira etapa do Exame ProLibras, com vistas a verificar, por meio de seu cotejo com a grade curricular do curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) da UFSC, se há ou não uma sobreposição de componentes da Competência Tradutória (CT), aqui entendida como competência tradutória-interpretativa, (RODRIGUES, 2018a; DOS SANTOS, 2020)⁹, nessas duas instâncias.

O Exame ProLibras

O Exame ProLibras foi uma junção de um Exame de proficiência com uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação (MEC), que objetivou certificar instrutores, professores e TILSP (QUADROS *et al.*, 2009, p. 23) e esteve ativo de 2005 a 2015. Além disso, o Exame ProLibras foi uma política do governo federal brasileiro que buscava certificar profissionais TILSP para atuação em diversos contextos, sobretudo o educacional¹⁰. A contratação desse profissional, para atuação nesses espaços, foi pautada, muitas das vezes, na obtenção da certificação outorgada por tal Exame:

9 O conceito de Competência Tradutória-Interpretativa foi proposto por Rodrigues (2018a) e desenvolvido por Dos Santos (2020) para se referir à mobilização de conhecimentos, habilidade e atitudes em um processo híbrido, que possui predominância da interpretação, contendo também características de tradução.

10 A metodologia de avaliação do Exame ProLibras também foi objeto de análise em uma dissertação de mestrado de Souza (2017) apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cesgranrio, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Avaliação. O texto pode ser acessado, na íntegra, neste link: <https://bit.ly/3ja8Hpj>.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, **anualmente**, Exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa. Parágrafo único. O Exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior. (BRASIL, 2005, grifo do autor).

Conforme o Art. 20, a realização do Exame ProLibras deveria contemplar os anos de 2005 a 2015; porém uma divergência, pouco explicada à comunidade, entre a UFSC e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) fragilizou a realização anual deste Exame. Isso explica o padrão de realização do Exame, que teve um total de apenas sete edições entre 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012/2013 e 2015, dentre as dez edições previstas no Decreto nº 5.626/2005.

Segundo Quadros *et al.* (2009, p. 26), os objetivos dessa prova foram assim formulados: (i) certificar a proficiência em Libras, de pessoas, surdas ou ouvintes, com escolaridade de nível superior ou médio completo, para o ensino da disciplina em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos; (ii) certificar a proficiência em tradução e interpretação da Libras-Língua Portuguesa-Libras, para o exercício dessa função, prioritariamente, em ambientes educacionais, como constante no documento norteador do Exame ProLibras, emitido em 2006. Todavia, de acordo com os autores, esse documento não foi publicado.

A prova era realizada em duas etapas, sendo a primeira, alvo de nossa discussão, uma prova objetiva gravada em um DVD, somando 20 perguntas no total, até a edição 2012/2013; na edição de 2015, foram propostas 25 questões de múltipla escolha, que envolviam a compreensão de um enunciado proferido em Libras. Os conteúdos do Exame, segundo o edital da última prova, tinham relação com: (i) gramática da Libras; (ii) cultura, comunidades e identidades surdas; (iii) trabalho do TILSP na educação; (iv) história da educação de surdos; (v) legislação específica

sobre a Libras; e (vi) políticas públicas para a educação bilíngue de surdos no Brasil. A primeira etapa do Exame era de caráter eliminatório para todos os candidatos, com um total de 3 horas de duração, em salas de aplicação espalhadas pelo Brasil com no máximo cinquenta candidatos em cada. As perguntas eram visualizadas em um telão multimídia e as respostas eram registradas em um cartão individual.

A segunda etapa, que não será aqui analisada, era aplicada dois dias após a primeira, diferenciando-se quanto ao conteúdo e método, conforme o perfil do candidato, ou seja, instrutores, professores ou TILSPs. Para esses últimos, a prova prática tinha duração total de 25 minutos, divididos em 3 partes distintas: na primeira (5 minutos), o participante deveria fazer uma apresentação pessoal livre, em Libras, na qual deveria se identificar, falar, resumidamente, sobre sua formação, contar um pouco da sua atuação junto à comunidade surda e sobre suas perspectivas de atuação profissional; na segunda parte da prova (10 minutos), o participante assistia a um vídeo proferido em Libras (que poderia ser assistido novamente), sobre um dos assuntos mencionados no edital da prova e, então, iniciava sua interpretação para o português, ou seja, na direção direta; na terceira parte da prova (10 minutos), havia um segundo vídeo para que fosse feita a interpretação na direção inversa, ou seja, de português para Libras.

Durante toda a prova, a performance do TILSP era gravada em um DVD; após a finalização da gravação, o DVD era identificado com o número do candidato e seguia para avaliação de uma banca. No entanto, não foi observado em nenhum dos editais de realização da prova¹¹, a identificação dos profissionais que compunham a banca de avaliação. Quadros *et al.* (2009, p. 50) afirmam que esses eram “professores proficientes na Libras com formação e atuação no magistério (nível médio e/ou superior) e com pós-graduação (doutores, doutorandos e mestres que desenvolvem pesquisa na área dos surdos)” e, ainda, que haviam passado por um treinamento para a identificação de quatro categorias de elementos avaliativos. Salienta-se que os elementos e as respectivas categorias não são identificáveis de maneira explícita na publicação nessa publicação, nem nos editais de divulgação da prova.

11 Disponível em: <http://www.ProLibras.ufsc.br>.

Acredita-se que essas “quatro categorias” citadas por Quadros *et al.* (2009, p. 50) constituíam as rubricas de avaliação disponibilizadas no edital, para que o candidato conhecesse os critérios pelos quais seria avaliado. Além disso, no edital da última prova, esses critérios estão descritos da seguinte forma:

A Prova Prática de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa valerá de 0,00 a 10,00 pontos, assim distribuídos:

- a) fluência na Libras: vocabulário, classificadores, uso do espaço, expressão facial (nota máxima: 3,00 pontos);
- b) estruturação textual: tradução de textos da Libras para Língua Portuguesa, levando-se em conta a equivalência textual entre a Libras e a Língua Portuguesa e a adequação de vocabulário e de gramática (nota máxima: 3,00 pontos);
- c) fluência na Língua Portuguesa (nota máxima: 1,00 ponto); e
- d) estruturação textual: tradução de textos da Língua Portuguesa para Libras (nota máxima: 3,00 pontos), levando-se em conta a equivalência textual entre a Língua Portuguesa e a Libras e a adequação de vocabulário e de gramática. (MEC, INES, UFSC, 2015, p. 8).

O candidato deveria estar ciente de que seria avaliado quanto aos itens acima descritos e que sua nota refletiria o olhar dos avaliadores sobre sua atuação em um momento único, localizado temporalmente e com textos aleatórios, que não eram preparados previamente para a interpretação. Após a aprovação, até os anos de 2009, o candidato recebia o certificado em seu endereço de residência; após 2009, o certificado deixou de ser encaminhado de modo impresso e passou a ser emitido pelo sistema de certificados da UFSC.

É importante ressaltar que o Exame ProLibras foi objeto de pesquisa de três dissertações de mestrado. A primeira, defendida em 2017, intitulada de “O processo de avaliação do ProLibras para tradutores intérpretes de Libras - Língua portuguesa: um estudo avaliativo¹²” assinada por Jurema Santos Souza, orientada pela Prof^ª. Dr^ª Lucí Mary Araújo Hildenbrand,

12 O trabalho pode ser acessado em: <https://bit.ly/2RgmBJz>.

defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cesgranrio. O trabalho objetivou “avaliar a suficiência da certificação do Exame ProLibras para Tradutores Interpretes da Libras - Língua Portuguesa, a partir da opinião de profissionais certificados pelo Exame no Estado do Rio de Janeiro” (SOUZA, 2017, p. 6), buscando identificar “em que medida a certificação do ProLibras mostrou-se suficiente para atender as necessidades profissionais dos tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, considerando as especificidades linguísticas envolvidas em sua prática profissional” (SOUZA, 2017, p. 6). Finalmente, a autora propõe a continuidade de Exames semelhantes ao ProLibras para novos tradutores bem como a criação de cursos de formação, sem demarcar o nível, a médio e longo prazo.

A segunda dissertação ainda não foi publicada em sua versão final na presente data, mas foi defendida em 2020 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da UFSC por Fernando Eustáquio Guedes sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues; o texto na época da defesa foi intitulado de “Tradução de provas para libras em vídeo: mapeamento das videoprovas brasileiras de 2006 a 2019” que objetivou realizar um mapeamento das videoprovas iniciando-se pelo ProLibras que fora considerado pelo autor como a “primeira videoprova em Libras”, o trabalho teve por norte responder a questão em torno da produção destas provas sob um olhar para o processo híbrido de translação realizado pelos profissionais TILSP.

A terceira dissertação intitulada de “Testes de proficiência linguística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras”¹³ foi defendida em 2008 no âmbito da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) por Maria Cristina Pires Pereira e orientada pela Prof. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza, tendo por norte a investigação do que a autora chamou de testagens de proficiência linguísticas de línguas de sinais aplicadas a pessoas ouvintes iniciantes e profissionais, buscando identificar a distinção entre proficiência linguística (por nós entendida como competência linguística) e a certificação profissional. A autora conclui que tais testes precisam ser aperfeiçoados no que tange contemplar quais

13 Disponível em: <https://bit.ly/35qJiDa>.

são as “reais competências que deveriam ser testadas em intérpretes de línguas de sinais” (PEREIRA, 2008, p. 10) para titular este candidato como profissional. Os dados obtidos por esta pesquisa dão indícios de que o Exame ProLibras é um destes testes elencados pela pesquisadora, tendo em vista que, em todas as edições do referido Exame, esta é a competência mais avaliadas.

Como apresentado na Introdução, para oferecer bases mais sólidas ao argumento da ausência de necessidade do Exame ProLibras face à titulação do Bacharelado, cumpre num primeiro momento, investigar e identificar as competências tradutórias (CT) demandadas pelo ProLibras, para a seguir, fazer um cotejo dessas competências com a grade curricular do curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) da UFSC, com vistas a verificar a existência (ou não) desses componentes da CT. Para tanto, iniciamos na próxima seção uma rápida discussão do conceito de competência tradutória (CT) conforme entendida por alguns pesquisadores selecionados para este estudo, bem como uma breve discussão do conceito de avaliação no âmbito da formação por competências.

Os Estudos de Competência e a avaliação por competências

A noção de competência no campo da linguística foi foco de diferentes pesquisas, discutidas por Hurtado Albir (2001/2016, 2005). Entre essas pesquisas, podemos citar Hymes (1972), Canale-Swain (1980), Canale (1983), Winddowson (1989), Spolsky (1989). Como afirma Hurtado Albir (2005),

A noção de competência, tanto na linguística como na linguística aplicada e, mais especificadamente, nos estudos da tradução, carece de unanimidade no contexto acadêmico e sua complexidade pode ser constatada pelos diversos enfoques, muitas vezes antagônicos, que buscam examinar o fenômeno “competência” através de abordagens que vão desde a perspectiva de conhecimento inato até uma percepção de seu caráter situado em termos de desempenho. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 15).

Observamos que o conceito de competência é muitas das vezes compartilhado entre diferentes áreas de pesquisas, todavia carecendo de uma padronização quanto ao uso da nomenclatura. Nos Estudos da Tradução (ET), o conceito de competência tradutória (CT) vem sendo investigado a partir do final do século XX, com diversas publicações entre quais citamos Anderson (1983), Roberts (1992) e Grupo PACTE (1998, 2001, 2017), liderado pela Prof^a. Dr^a. Amparo Hurtado Albir¹⁴.

A literatura apresenta diferentes definições para a competência tradutória, muitas vezes ancoradas na performance linguística do usuário. O PACTE, para além da consideração apenas da dimensão linguística, entende que “a competência tradutória é um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos declarativos [saber o que] e em maior proporção, operacionais [saber fazer], necessários para saber traduzir” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28, grifo da autora). O PACTE procurou definir a composição da CT a partir de estudos empíricos, chegando à conclusão que: (i) a competência tradutória é diferente da competência bilíngue; (ii) é composta por diversos subcomponentes; (iii) os subcomponentes são de diversos níveis; e (iv) dentre eles, o estratégico tem um grande valor de importância (HURTADO ALBIR 2005, p. 27)¹⁵.

O modelo de CT do PACTE (2003) é um modelo composto por seis subcompetências que são conceituadas pelo Grupo dessa forma: (a) Subcompetência bilíngue, que diz respeito aos conhecimentos operativos acerca da usabilidade e trânsito entre as duas línguas; (b) Subcompetência extralinguística, de caráter declarativo, está relacionada aos conheci-

14 Professora do Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Doutora em Tradução pelo ESIT da Universidade de Paris III. Dirigi projetos de pesquisa na Universitat Jaume I de Castelló e na UAB. Autora de mais de 100 publicações sobre Teoria e Didática da Tradução, entre elas: A noção de fidelidade na tradução, Paris, Didier Érudition, 1990; Estudos sobre Tradução (ed.), Universitat Jaume I, 1994; O ensino da tradução (ed.), Universitat Jaume I, 1996; Ensinar a traduzir, (dir.), Madri, Edelsa, 1999; Tradução e Tradutologia, Madrid, Presidente, 2001/2011 (ed rev., 9. ed., 2017); Aprender a traduzir do francês para o espanhol. Competências e tarefas para a iniciação à tradução, Edelsa-Universitat Jaume I, 2015. Diretora da série “Aprender a traduzir” (Edelsa-Universitat Jaume I), tradução nossa. Fonte: <https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es/content/miembros-actuales>.

15 Esclarece-se que o Exame ProLibras objetiva identificar no candidato a aquisição das subcompetências componentes da CT, e, conseqüentemente sua mobilização para a articulação no ato translativo, seja este tradutório ou interpretativo.

mentos sobre mundo em geral, tais como, os conhecimentos biculturais, as realidades extralinguísticas das línguas envolvidas e conhecimentos enciclopédicos; (c) Subcompetência de conhecimentos sobre a tradução, também de caráter declarativo, está vinculada à tradução quanto aos seus tipos, modalidades e contextos de inserção e quanto ao conjunto de métodos e procedimentos envolvidos nessa prática; (d) Subcompetência instrumental, de características operativas, está vinculada ao uso de tecnologias que auxiliam a prática tradutória; (e) subcompetência estratégica, com um viés operativo, é considerada central no modelo, por ter em si todo o controle e manutenção do processo tradutório, quanto ao planejamento da tradução, seu processo e resultados, operacionalização das demais subcompetências e quanto à identificação de problemas e possíveis estratégias para saná-los e, por fim, (f) os Componentes Psicofisiológicos, que formam a interface com o processo de tradução pois mobiliza questões associadas aos aspectos psicológicos e fisiológicos como atenção, atitudes e memória.

A avaliação de/por competências e o contexto do Exame ProLibras

O Exame ProLibras buscava, na prova objetiva, avaliar o conhecimento de Libras e a capacidade do candidato de usar essa língua e envolvia aspectos linguísticos, educacionais e referentes à legislação, de acordo com programa divulgado em edital específico. Já na prova prática, eram consideradas competências e habilidades exigidas para a função docente ou de tradução e interpretação da Libras¹⁶.

Para oferecer os certificados, o ProLibras pratica uma modalidade específica de avaliação, qual seja, a avaliação de competências e habilidades. Desta forma, os certificados obtidos podem ser aceitos como títulos que comprovam a competência no ensino da Libras ou na tradução e interpretação dessa língua. Cumpre, então, (i) entender o conceito de avaliação no âmbito de avaliação de competências (apoiado no pesquisador canadense, Gérard Scallon, 2015)¹⁷ e investigar as competências

16 Disponível em: <https://bit.ly/2XLzoHC>.

17 Tradução feita por Juliana Vermelho Martins (PUC-PR), publicada pela PUCPress, do título original *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2007).

e habilidades demandadas do candidato aos certificados e avaliadas no contexto do ProLibras; (ii) descrever o modelo de competências no qual o Exame ProLibras se fundamenta.

Segundo Scallon (2015, p. 187), a avaliação no contexto de formação por competências (FPC) “consiste em verificar até que ponto cada aluno [no caso do Exame ProLibras, cada candidato] soube utilizar e mobilizar seus saberes”, no contexto das situações-problemas apresentados a ele no momento da avaliação. Ou seja, quais saberes (saber, saber-fazer, saber-ser) deve evocar, quais habilidades ou estratégias deve mobilizar. Para esse autor (p. 202), “quando se cria uma tarefa ou situação de avaliação [no caso do Exame ProLibras, as questões propostas aos candidatos à obtenção dos Certificados] é imperativo saber quais recursos o aluno [no caso, o candidato] deverá extrair de seu repertório de recursos [...]”. Ainda segundo ele, uma situação de avaliação pode ser do nível ‘conhecimento’ (quando a resposta depende de ‘saber’) ou do nível ‘habilidade’ (quanto a resposta depende do ‘saber-fazer’) (p. 75) e os conhecimentos e habilidades avaliados são indicadores visíveis de uma competência em questão.

Uma ilustração disso pode ser encontrada na dissertação de Souza (2017). A partir das competências listadas por Quadros (2004, p. 73-74), Souza organiza um conjunto de categorias e indicadores *na área de Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa* (p. 28), cujo panorama apresento abaixo, de maneira adaptada:

Quadro 1 - Adaptação das categorias e indicadores na área de Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa realizada por Souza (2017)

CATEGORIAS	INDICADORES
Competência para transferência	Habilidade para transferir uma mensagem na língua fonte para língua alvo sem influência da língua fonte. Habilidade para transferir da língua fonte para língua alvo de forma apropriada do ponto de vista do estilo.
Competência na área	Conhecimento do conteúdo da mensagem recebida para ser interpretada
Competência técnica	Posicionamento do intérprete, quanto a sua localização no espaço, no ato da interpretação. Uso de equipamentos (microfones e fones de ouvido)
Competência linguística	Habilidade no uso das línguas envolvidas no processo de interpretação. Habilidade para compreender o objetivo da linguagem usada em todas as suas nuances. Habilidade para expressar corretamente, de forma fluente e clara a mesma informação na língua-alvo. Habilidade para distinguir as ideias principais das ideias secundárias e determinar os elos que determinam a coesão do discurso.
Competência metodológica	Habilidade em usar os modos de interpretação simultâneo e consecutivo. Habilidade para escolher o modo apropriado de interpretação diante das circunstâncias Habilidade para retransmitir a interpretação, quando necessário. Habilidade para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e usando-os com bom senso
Competência bicultural	Conhecimento das culturas que subjazem as línguas envolvidas. Conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes das línguas envolvidas e das diferenças entre as culturas linguísticas

Fonte: O autor.

Como pode ser observado, os conhecimentos e habilidades avaliados são indicadores visíveis e observáveis de uma competência, em consonância com os princípios de avaliação de/por competência. Cabe aqui salientar que o Exame ProLibras não ancora o seu entendimento da CT em Hurtado Albir e/ou nas pesquisas do PACTE (2003), mas se apoia

em Roberts (1992, *apud* QUADROS, 2004) como quadro referencial utilizado para parametrizar as competências necessárias ao TILSP que está se submetendo a tal avaliação. Souza (2017) explicita tais competências: (a) competência linguística, entendida como a habilidade em manipular com as línguas envolvidas no processo de interpretação; (b) competência para transferência, observada na habilidade de transferir informações linguísticas de uma língua para outra; (c) competência metodológica, entendida como a habilidade em usar diferentes modos de translação; (d) competência na área, sendo o conhecimento necessário ao TILSP para compreender o contexto extralinguístico que envolve a mensagem a ser interpretação; (e) competência bicultural, sendo um profundo conhecimento das culturas que envelopam as línguas envolvidas na interpretação; (f) competência técnica, compreendida como a habilidade de se comportar profissionalmente.

Cumprir observar que a proposta de Roberts (1992 *apud* QUADROS, 2004, p. 73-74) não se constitui como o único modelo de CT, nem como o mais recente; outras contribuições mais atuais apresentam uma visão diferente, segundo a qual a CT não é composta por outras competências, mas sim por uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes que se configuram como componentes, ou seja, subcompetências que são articuladas para que em sua mobilização integrada constitua a CT. Cita-se como exemplo os trabalhos elaborados pelo Grupo PACTE (2003), que são contemporâneos do período de idealização do Exame ProLibras que se inicia em 2006.

PERCURSO METODOLÓGICO

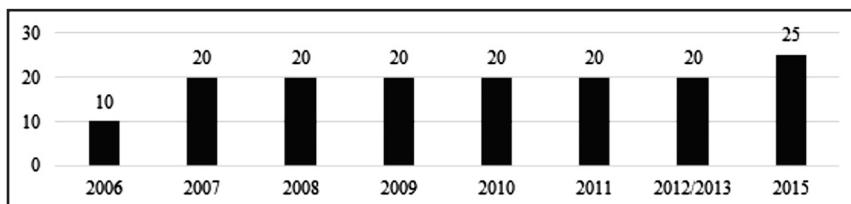
Para esta pesquisa adotamos um viés qualitativo, na busca do entendimento do fenômeno, visando descrevê-lo, valendo-se de impressões, pontos de vista e percepções do pesquisador. Essa investigação está em consonância com tal perspectiva “[que] se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Como afirmam Rodriguez *et al.* (1999),

A expressão investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 64).

Trata-se de um estudo de caso sobre o Exame ProLibras, que se operacionaliza em várias etapas de coleta, organização e apresentação dos dados para posterior análise e apreciação das informações colhidas, buscando identificar os fenômenos que circundam tal acontecimento. Neste caso, uma avaliação de competência, com vistas a identificar as competências demandadas pelo Exame aos candidatos TILSP, face à existência da formação em nível superior. Para levantar os dados que respondem nossa indagação, estabelecemos a metodologia deste trabalho por etapas de realização, detalhadas a seguir.

Na primeira etapa, realizou-se a coleta de dados do Exame ProLibras. Iniciou-se o trabalho investigando os vídeos referentes às diversas edições do ProLibras, no site oficial do Exame¹⁸, para contabilizar as questões relacionadas a cada edição. Nas 7 edições totais, realizadas entre os anos de 2005 a 2015, encontram-se 135 questões no total, gravadas em formato de vídeo e disponibilizadas no Repositório Institucional da UFSC. As perguntas estão assim distribuídas:

Gráfico 1 - Quantidade e distribuição das questões no Exame ProLibras entre 2006-2015



Fonte: O autor com base nas informações do site oficial do Exame.

18 Disponível em: www.ProLibras.ufsc.br.

Todas as questões foram assistidas e organizadas em quadros, relacionando-as com as competências estabelecidas por Roberts (1992 *apud* QUADROS, 2004, p. 73-74), de acordo com os conhecimentos, habilidades e atitudes. Em seguida, foram coletadas as informações operacionais de realização do Exame, tais como editais, relatórios, provas, gabaritos e outros documentos disponibilizados no site oficial do Exame.

Na segunda etapa, foram coletadas as informações relacionadas ao Curso de Letras-Libras por meio do acesso o currículo do curso, disponível na base de dados do Controle Acadêmico de Graduação (CAGR) da UFSC. Cumpre esclarecer que, embora o sistema seja fechado exclusivamente para os alunos, tendo seu acesso liberado apenas por senha, a base de dados dos currículos dos cursos ofertados pela instituição é aberta ao público. Assim, as disciplinas alimentaram um quadro, sendo possível visualizar seu nome e respectiva ementa.

Na terceira etapa, todos os dados foram cruzados, com vistas a evidenciar a redundância existente (ou não) entre a avaliação do Exame ProLibras e a formação de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) da UFSC.

OS ACHADOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para uma melhor apresentação dos dados coletados nesta pesquisa, optou-se por apresentá-los separadamente a cada edição, para identificar as competências demandadas dos candidatos na primeira etapa da prova, para em seguida fazer um cruzamento com a grade curricular do curso de formação em nível superior no Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) da UFSC, codificada como 441¹⁹ e relacionada a entrada 2012/1.

A primeira edição apresentada é a de 2006, e teve a prova teórica em 28 de janeiro de 2007, segundo o Edital nº 13/COPERVE/2006²; a prova prática foi realizada dois dias depois, no dia 31 de janeiro de 2007.

19 O currículo completo do curso pode ser acessado em: <https://bit.ly/3qgwVlt>.

Considerando o perfil formativo voltado para os “Tradutores/Intérpretes”, verificou-se que foram contabilizadas 822 inscrições para profissionais com formação em nível superior e 1.396 inscrições para profissionais com formação em nível médio, totalizando assim 2.218 inscrições. A prova objetiva contou com 10 questões exibidas em formato de vídeo, cuja relação com as competências demandadas na edição 2006 se estabelece no Quadro 2:

Quadro 2 - Relação entre as questões e as competências exigidas na Edição 2006

Questões	Competência Linguística	Competência Transferência	Competência Metodológica	Competência de Área	Competência Bicultural	Competência Técnica
1					X	
2				X		
3						X
4	X					
5						X
6	X					
7	X					
8	X					
9						X
10	X					

Fonte: O autor.

Como mostra o Quadro 2, o número de questões foi reduzido, totalizando 10, das quais 3 foram sobre a competência técnica, 5 conhecimentos linguísticos para a identificação de elementos gramaticais da Libras, 1 sobre a competência de área e, por fim, 1 sobre a competência bicultural. As demais competências (de transferência e metodológica) não foram contempladas nesta edição.

A segunda edição se deu em 07 de outubro de 2007, como definido

no edital que regeu a prova; a parte prática da avaliação foi realizada dois dias após a parte objetiva, de maneira semelhante à edição 2006, no dia 09 de outubro de 2007. No total, foram 547 inscrições para certificação em nível superior e 1.579 inscrições para certificação em nível médio, totalizando 2.126 inscrições. Uma novidade nesta edição foi a configuração da prova que, anteriormente contava com 10 questões, passou a um número duas vezes maior, ou seja, 20, um aumento de 100% em relação a quantidade de questões do ano anterior. A relação entre as questões e as competências exigidas é visualizada no Quadro 3:

Quadro 3 - Relação entre as questões e as competências exigidas na Edição 2007

Questões	Competência Linguística	Competência Transferência	Competência Metodológica	Competência de Área	Competência bicultural	Competência técnica
1						X
2						X
3					X	
4					X	
5					X	
6					X	
7						X
8	X					
9	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17						X
18						X
19						X
20						X

Fonte: O autor.

Nesta edição, o Exame contou com 9 perguntas que procuraram evidenciar a mobilização da competência linguística dos candidatos, ou

seja, aspectos gramaticais e ortográficos, bem como lexicais e uso de propriedades relacionadas à modalidade gestual-visual. A prova apresentou ainda 7 questões sobre a mobilização da competência técnica, envolvendo legislações, atuação profissional e postura. Quatro questões referentes à cultura e identidade do povo surdo, demandaram a mobilização da competência conhecimentos extralinguísticos. As competências de transferência e metodológica não foram exigidas em nenhuma questão da prova objetiva do Exame.

A edição do ano de 2008 ocorreu em 28 de setembro de 2008, conforme o edital; a parte prática da avaliação, dois dias depois, de maneira semelhante à edição 2006 e 2007, no dia 30 de setembro de 2008. Para a categoria “Tradução/Interpretação” houve um total de 436 inscrições para a certificação em nível superior e de 1.444 inscrições para a certificação em nível médio, totalizando assim 1.880 inscrições para esse perfil formativo. Foi mantido o número de questões da prova anterior, ou seja, 20 questões, cuja relação com as competências exigidas na Edição de 2008 mostramos no Quadro 4:

Quadro 4 - Relação entre as questões e as competências exigidas na Edição 2008

Questões	Competência Linguística	Competência Transferência	Competência Metodológica	Competência de Área	Competência bicultural	Competência técnica
1	X					
2	X					
3	X					
4	X					
5	X					
6	X					
7	X					
8	X					
9				X		
10				X		
11				X		
12				X		
13	X					
14	X					
15				X		

16				X		
17				X		
18	X					
19						X
20						X

Fonte: O autor.

Para esta prova, a mobilização da competência linguística foi a mais demandada, totalizando 11 questões; cabe salientar que não foram apenas questões de identificação de léxicos, mas também conteúdos gramaticais e linguísticos da língua em situações reais de comunicação, envolvendo a mediação linguística realizada por um TILSP e um usuário do serviço de tradução/interpretação. Sete questões exploraram a competência de área, sobretudo a inserção do profissional em espaço educacional; duas, a competência técnica, com ênfase em ética profissional e a legislação relacionada à atuação em contextos educacionais, “um dos campos de atuação que mais absorve profissionais [TILSP]” (COSTA; ALBRES, 2019, p. 311).

No ano seguinte, a quarta edição do Exame ProLibras foi realizado no dia 25 de outubro de 2009 e sua segunda etapa, prova prática, dois dias depois em 27 de dezembro de 2009. As mesmas configurações das provas anteriores foram mantidas, isto é, um total de 20 questões e a certificação por distinção de nível formativo. Foram contabilizadas 580 inscrições para a certificação em nível superior e 2.244 inscrições para a certificação em nível médio, totalizando assim 3.024 inscrições. Ao analisarmos a relação entre as questões e as competências exigidas na edição 2009, temos a seguinte configuração:

Quadro 5 - Relação entre as questões e as competências exigidas na Edição 2009

Questões	Competência Linguística	Competência Transferência	Competência Metodológica	Competência de Área	Competência bicultural	Competência técnica
1						X
2	X					
3						X
4	X					
5	X					

6	X					
7	X					
8						X
9						X
10						X
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16					X	
17						X
18	X					
19	X					
20	X					

Fonte: O autor.

Nesta edição, a capacidade de mobilizar a competência linguística foi avaliada em 13 questões, ou seja, mais da metade da prova (65% das questões) se dedicou a avaliar os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à língua. Em segundo lugar, a demanda foi pela mobilização da competência técnica, em 6 questões, para identificar os saberes necessários para a atuação como TILSP em um contexto profissional, com assuntos relacionados a legislação e a ética. Por fim, a competência bicultural foi contemplada em 1 questão, com o intuito de identificar a capacidade de reconhecer as divergências culturais envolvidas no processo tradutório/interpretativo.

A quinta edição do Exame ProLibras, inicialmente datada para o ano de 2010, foi realizada no dia 01 de maio de 2011 e sua segunda etapa, a prova prática, dois dias depois em 03 de maio de 2011. As mesmas configurações das provas anteriores foram mantidas, tais como a certificação em níveis médio e superior e a quantidade de questões, 20. O Exame teve 829 inscrições para a certificação em nível superior e 2.587 inscrições para a certificação em nível médio, totalizando 3.416 inscrições para a certificação em “Tradução/Interpretação”. O Quadro 6, considerando as

competências exigidas na edição 2010:

Quadro 6 - Relação entre as questões e as competências exigidas na edição 2010

Questões	Competência Linguística	Competência Transferência	Competência Metodológica	Competência de Área	Competência bicultural	Competência técnica
1	X					
2						X
3				X		
4						X
5	X					
6	X					
7						X
8					X	
9	X					
10	X					
11						X
12	X					
13						X
14	X					
15						X
16						X
17	X					
18						X
19	X					
20						X

Fonte: O autor.

O Quadro 6 mostra que a mobilização da competência linguística foi, como na última edição, a mais demandada em 9 questões que solicitaram dos candidatos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a temas que vão desde a compreensão do que está sendo dito, até questões gramaticais de produção da Libras. O Exame incluiu ainda 9 questões sobre a competência técnica, exigindo a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a questões ligadas à atuação profissional do TILSP, incluindo o conhecimento sobre os limites da atuação pautados pelo Códigos de Conduta Ética e as legislações que norteiam a atuação. Em terceiro e quarto lugar, em relação ao número de questões,

a competência de área e a competência bicultural foram demandadas em 1 questão, sendo respectivamente relacionadas à inserção profissional no campo de trabalho e aos conhecimentos extralinguísticos envolvidos no par linguístico Libras-Português. Não foram encontradas explicações para a não realização do Exame em 2010.

Como explica Guedes (2020), o Exame ProLibras era, originalmente, responsabilidade da UFSC; todavia, em 2010, o MEC publicou a Portaria nº 20, de 10 de outubro de 2010, passando a responsabilidade de administração e realização do Exame para o INES (MEC, 2010)²⁰. De acordo os dados levantados pelo autor, tal mudança foi pleiteada pelo INES que, ainda segundo o autor, possui um status hierárquico superior à UFSC, perante ao ministério. Aparentemente, houve problemas de repasse de verbas do MEC para o INES, fazendo com que a realização do Exame, no ano corrente, fosse inviabilizada tendo em vista as limitações operacionais e financeiras; assim, a edição 2011, que seria concretizada em 2012, foi suspensa.

Já em 2013 foi realizada a edição de 2012, no dia 03 de março de 2013; a segunda etapa, prova prática, dois dias depois em 06 de maio de 2011. Um detalhe chamou a atenção: a partir desta edição, as demais passaram a ser nomeadas ordinalmente: assim, considera-se que este foi o “Sexto ProLibras”. Uma segunda mudança foi a suspensão da distinção entre os níveis médio e superior para os candidatos; todavia não se encontra, nos documentos normatizadores e no relatório final do Exame, o motivo que fez com que essa distinção fosse desconsiderada. Cabe ainda salientar que no ano anterior, 2011, a primeira turma do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) presencial na UFSC tinha sido aberta. Porém, embora não há como afirmar que tal fato levou à extinção da diferenciação de níveis na obtenção da certificação do Exame ProLibras, a questão ficou em suspenso. No que tange aos números, houve um total de 3.719 inscritos para o perfil formativo de “Tradução/Interpretação”. O total de questões se manteve em 20, como na edição anterior. O quadro 6 mostra sua relação com as competências.

20 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9962-portaria-20-2010-secadi>.

Quadro 7 - Relação entre as questões e as competências exigidas na Edição 2012/2013

Questões	Competência Linguística	Competência Transferência	Competência Metodológica	Competência de Área	Competência bicultural	Competência técnica
1						X
2	X					
3	X					
4	X					
5	X					
6	X					
7	X					
8					X	
9				X		
10				X		
11						X
12	X					
13	X					
14					X	
15	X					
16	X					
17	X					
18						X
19	X					
20					X	

Fonte: O autor.

Nesta edição, a tendência de avaliação da mobilização da competência relacionada a conhecimentos, habilidades e atitudes linguísticas se manteve: os candidatos foram submetidos a 12 questões sobre a temática. Em segundo lugar, a competência bicultural foi alvo de avaliação em 3 questões. Finalmente, as competências de área e técnica foram contempladas em 2 e 3 questões, respectivamente.

Cumprir observar que a não realização do Exame voltou a ocorrer em 2014, edição que foi realizada em 2015 (GUEDES, 2020) e mesmo nos sites de transparências do governo federal não foram encontrados documentos que pudessem elucidar os motivos pelos quais tais edições não foram realizadas.

Em 2015 foi realizada a sétima e última edição do ProLibras, denominada “Sétimo ProLibras”. No dia 27 de setembro de 2015, aconteceu a primeira etapa e no dia 29 de setembro de 2015, a parte prática. A edição se manteve com o mesmo desenho da edição anterior, isto é, a não distinção entre a formação em nível médio e superior e teve um total de 4.729 inscritos. Quanto ao número de questões, observa-se um acréscimo de 20%: 25 questões no total, como mostra o Quadro 8, considerando-se sua relação com as competências exigidas no ProLibras:

Quadro 8 - Relação entre as questões e as competências exigidas na Edição 2015 - Sétimo

Questões	Competência Linguística	Competência Transferência	Competência Metodológica	Competência de Área	Competência bicultural	Competência técnica
1	X					
2	X					
3			X			
4	X		X			
5	X					
6				X		
7	X					
8	X					
9	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15					X	
16					X	
17					X	
18					X	
19					X	
20					X	
21						X
22						X
23						X
24				X		
25	X					

Fonte: O autor.

Com o aumento do número de questões, esperava-se uma maior distribuição entre as competências. Entretanto, o que foi observado é que a competência linguística ainda foi a mais ensejada pela avaliação, com um total de 13 questões. Em segundo lugar, observa-se a competência bicultural, relacionada aos conhecimentos extralinguísticos, com um total de 6 e em terceiro, a competência técnica, com 3 questões, seguida pela competência de área, com 2.

A competência metodológica, pela primeira vez presente no Exame ProLibras, foi demandada em apenas 1 questão.

À medida em que o Exame ProLibras foi acontecendo, em 2008 ocorreu a implementação do Curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) na UFSC, que outorgou o título de Bacharel em Letras-Libras aos formandos. É interessante observar o perfil de competências deste curso e, posteriormente, confrontar as informações com a configuração de competências mobilizadas no Exame ProLibras, para fins de verificar a existência (ou não) de uma possível sobreposição. A próxima seção se dedica a descrever a grade curricular do curso.

A grade curricular do Curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras)

Conforme o Art. 17 do Decreto nº 5.626/2005, a formação do TILSP “deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Entretanto, até a época de promulgação do decreto, tal curso ainda não existia em nenhuma universidade federal e/ou particular, sendo criado apenas em 2008 após a UFSC “sofre[r] uma ação por [...] candidatos ouvintes reivindicando a formação [em nível superior] também para os profissionais tradutores e intérpretes, uma vez que a Licenciatura [já existente] dava prioridade aos candidatos surdos” (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 11).

Na primeira oferta (EaD), o bacharelado “formou as primeiras turmas deste curso em 16 estados brasileiros, totalizando 312 bacharéis em

Letras Libras” (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 11) formados em 2012. O principal, e mais significativo, desdobramento do curso foi a criação, em 2012, da modalidade presencial, com a aprovação do “Projeto Pedagógico Curricular [...] por unanimidade, tanto pelo Conselho do Centro de Humanidades quanto pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC [...], tendo início no período letivo de 2013.2”. (QUADROS, 2014, p. 196).

Quase dez anos após a abertura do bacharelado, o Prof. Dr. Carlos Rodrigues (2018b) publicou um artigo intitulado “Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular”, publicado na revista *Translatio*²¹, onde ele aborda ‘um panorama da formação de intérpretes e tradutores de Libras-Português nas Universidades Federais Brasileiras’:

Tomando como base os diferentes cursos de graduação, discutimos suas características, seus objetivos e suas propostas curriculares em termos de conteúdos disciplinares. A partir disso, considerando o conceito de Competência Tradutória e suas implicações para a Didática da Tradução, refletimos sobre quais seriam as características e os elementos de um desenho curricular adequado à formação de tradutores. (RODRIGUES, 2018b, p. 197).

A grade curricular deste curso, em sua modalidade presencial, aprovado pela Resolução nº 002/CEG/2009, de 11 de março de 2009, está em vigência desde 2009 e conta com um total de 3708 horas distribuídas em 36 disciplinas. Veja como o curso está organizado:

21 O texto pode ser acessado em: <https://bit.ly/3fLPkji>.

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS
VOLUME 1

Quadro 9 - Currículo do Curso de Letras-Libras Bacharelado em sua modalidade presencial vigente desde 2012

Fase	Disciplina	Fase	Disciplina
1º	Fundamentos da Educação dos Surdos	6º	Laboratório em Interpretação I*
	Tecnologias da Informação e EaD		Estudos Surdos I
	Libras Iniciante*		Escrita de Sinais II*
	Conversa�o Intercultural		Estudos Linguísticos III
2º	Libras Pr�-Intermediário*	7º	Português II
	Corporalidade e Escrita		Laboratório em Interpreta�o II*
	Fundamentos da Tradu�o e da Interpreta�o		Literatura Surda I
3º	Libras Intermediário *	8º	Prática de Tradu�o I
	Introdu�o aos Estudos Linguísticos*		Estudos Linguísticos IV
	Estudos da Tradu�o I		Português III
	Estudos da Interpreta�o I		Laboratório em Interpreta�o III
4º	Libras Avançado*	9º	Literatura Surda II*
	Estudos Linguísticos I		Prática de Tradu�o II
	Estudos da Tradu�o II	Trabalho de Conclusão de Curso	
	Estudos da Interpreta�o II	Estágio em Interpreta�o	
5º	Libras Acad�mica*	9º	Estágio em Tradu�o
	Escritas de Sinais I		As disciplinas marcadas com (*) contam com Prática como Componente Curricular (PCC).
	Estudos Linguísticos II		
	Metodologia Científica		
	Português I		

Optativas: Leitura e Escrita do Português como 2ª língua, Leitura e Escrita do Português como 2ª língua II, Produ o Textual Acad mica, Sinais Internacionais, Prática de Tradu o: Textos Especializados, História dos estudos da Tradu o e da Interpreta o em Libras, Produ o de Materiais Didáticos em Libras, Letramento Digital e Libras, Tópicos em Morfologia das Línguas de Sinais, Interpreta o Educacional, Introdu o   Tradu o de Literatura Infante-Juvenil, Produ o de Materiais em Escrita de Sinais, Laboratório de Produ o Textual argumentativa em Libras, Tradu o Audiovisual,

Fonte: O autor.

Mesmo com a oferta do curso de bacharelado em modalidade presencial, o Exame ProLibras, tal qual preconizado nos Artigos 19 e 20 do Decreto nº 5.626/2005, ainda é exigido como documento necessário para a inserção do profissional TILSP no mercado de trabalho atual, pois ainda existe a crença de que esta certificação, um Exame de proficiência, baliza e chancela um status profissional. Era de se esperar que com a criação do curso de bacharelado, que legitima a atuação do egresso, tal certificação se tornasse redundante, o que não aconteceu.

Entende-se que o Exame ProLibras teve a função histórica de oferecer algum tipo de documento para legitimar, oficialmente, a atuação do TILSP, em um momento em que não existia a institucionalização da formação em nível superior. Entretanto, o que foi previsto como uma necessidade em um momento de transição – certificar profissionais para atuação em espaços educacionais antes do Bacharelado –, se manteve como um critério definitivo para a inserção no mercado de trabalho até os dias de hoje.

O QUE NOS DIZEM OS DADOS: COTEJO

Os dados apontaram para uma sobreposição de competências entre a primeira etapa do Exame ProLibras e a grade curricular do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras). A seguir, são apresentados quadros que permitem visualizar o cotejo entre essas duas instâncias, no que tange às competências elencadas por Roberts (1992, *apud* QUADROS, 2004 p. 73-74), na mesma sequência por ele apresentada.

A competência linguística é descrita por Roberts (1992 *apud* QUADROS 2004, p. 73) como a “habilidade em manipular com as línguas envolvidas no processo de interpretação”. Ademais, o cotejo a ser feito na Tabela 1 toma como base esta definição:

Tabela 1 - Cotejo entre a competência linguística no ProLibras e na grade curricular do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras)

Edição 2006	Edição 2007	Edição 2008	Edição 2009	Edição 2010	Sexto ProLibras	Sétimo ProLibras	Grade Curricular do Bacharelado
5	9	11	13	9	12	13	1440 horas/aula

Fonte: O autor.

A Tabela 1 mostra que a competência linguística, cuja mobilização é avaliada em larga escala em todas as edições do ProLibras (em um total de 72 questões), também é encontrada na grade curricular do curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras), em 5 disciplinas: Libras Iniciante, Libras Pré-Intermediário, Libras Intermediário, Libras Avançado e Libras Acadêmica, que ensinam o aprendizado da Libras totalizando 720 horas/aulas bem como as disciplinas de aprendizagem de um dos seus sistemas de escrita o *SignWriting*, a saber: Escrita de Sinais I e Escrita de Sinais II que totalizam 144 horas/aula. Além dessas, três outras disciplinas concentram suas ementas no conhecimento do português: Português I, Português II e Português III, totalizando 216 horas/aula para contemplar “conhecimentos essencialmente operacionais, necessários para a comunicação em duas línguas” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 29). Finalmente, cinco disciplinas relacionadas a linguística (aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos), num total de 360 horas/aulas de conhecimentos declarativos a respeito da língua, fala e linguagem. Desta forma, há um total de 1440 horas/aulas sobre a competência linguística.

A Tabela 2 a seguir apresentará em conjunto duas competências, a saber transferência e metodológica, fazendo o cotejo de sua ocorrência no Exame ProLibras e na grade curricular do curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras). Justifica-se este procedimento em função da semelhança apresentada por Roberts (*apud* QUADROS, 2004, p. 74) na descrição de seus componentes. Observe-se, também, que a Competência de Transferência de Roberts

(*apud* QUADROS 2004, p.74) assemelha-se ao que, no modelo PACTE (2000), denominada *Transfer Competence* (HURTADO ALBIR, 2017, p. 37), sendo as duas descritas de maneira similar. Entretanto, na versão final do modelo PACTE (2003), a *Transfer Competence* foi incluída na subcompetência estratégica, que ocupa posição central. A Competência Estratégica conforme descrita no modelo do PACTE (2003) também tem semelhanças com a Competência Metodológica de Roberts (1992 *apud* QUADROS, 2004, p. 74); daí resulta a decisão de agrupar a Competência de Transferência e Metodológica no mesmo quadro. Assim, a Tabela 2 abaixo apresenta uma configuração diferente dos demais:

Tabela 2 - Cotejo entre a competência transferência e metodológica no ProLibras e na grade curricular do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras)

Competência	Edição 2006	Edição 2007	Edição 2008	Edição 2009	Edição 2010	Sexto ProLibras	Sétimo ProLibras	Grade Curricular do Bacharelado
Transferência	0	0	0	0	0	0	0	504 horas/ aulas
Metodológica	0	0	0	0	0	0	1	

Fonte: O autor.

O Quadro 10 mostra que apenas no Sétimo ProLibras houve uma ocorrência de questão relacionada à competência metodológica. Na grade curricular, identificamos que as duas competências transferência e metodológica são alvo das ementas de seis disciplinas, a saber: Prática de Tradução I e Prática de Tradução II, Laboratório de Interpretação I, Laboratório de Interpretação II e Laboratório de Interpretação III, Estágio de Tradução e Estágio de Interpretação, totalizando 504 horas/aula de conhecimento procedural.

A competência de área de Roberts (*apud* QUADROS 2004, p. 74) se define no “conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada”. Essa definição serviu de base para o cotejo apresentado na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Cotejo entre a competência de área no ProLibras e na grade curricular do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras)

Edição 2006	Edição 2007	Edição 2008	Edição 2009	Edição 2010	Sexto ProLibras	Sétimo ProLibras	Grade Curricular do Bacharelado
1	0	7	0	1	2	2	288 horas/aula

Fonte: O autor.

Conforme pode ser visto na Tabela 3, a competência ligada à área (contexto onde a interpretação é realizada) é demandada pelo Exame ProLibras em cinco edições e, igualmente, presente na grade curricular nas disciplinas práticas relacionadas a contextos de inserção e atuação profissional: Laboratório de Interpretação I, relacionada ao contexto educacional, Laboratório de Interpretação II, relacionado ao contexto de saúde e Laboratório de Interpretação III, relacionada ao contexto jurídico, somando 288 horas/aula para os egresso ao curso.

A competência bicultural (que no modelo do PACTE (2003) é incluída na subcompetência extralinguística), é definida por Roberts (1992 *apud* QUADROS, 2004, p. 74) “profundo conhecimento das culturas que subjazem as línguas envolvidas no processo de interpretação (conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte e da língua alvo e apreciação das diferenças entre a cultura da língua fonte e a cultura da língua alvo)”. Segundo essa descrição, trata-se de uma competência constituída, predominantemente, de conhecimentos declarativos. Essa definição orientou o cotejo apresentado na Tabela 4, que levou em consideração também aspectos ligados à Cultura Surda.

Tabela 4 - Cotejo entre a competência bicultural no ProLibras e na grade curricular do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras)

Edição 2006	Edição 2007	Edição 2008	Edição 2009	Edição 2010	Sexto ProLibras	Sétimo ProLibras	Grade Curricular do Bacharelado
1	4	0	1	1	3	6	360 horas/aula

Fonte: O autor.

A competência bicultural, presente em seis edições no Exame ProLibras, é contemplada na grade curricular no contexto da disciplina de Fundamentos da Educação dos Surdos, Conversação Intercultural, Estudos Surdos I, Literatura Surda I e Literatura Surda II somando 360 horas/aula de conteúdo informativo.

Em último lugar, a competência técnica definida por Roberts (*apud* QUADROS 2004, p. 74) como a “habilidade para posicionar-se apropriadamente para interpretar, habilidade para usar microfone e habilidade para interpretar usando fones, quando necessário” é considerada no cotejo apresentado na Tabela 5 abaixo:

Tabela 5 - Cotejo entre a competência técnica no ProLibras e na grade curricular do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras)

Edição 2006	Edição 2007	Edição 2008	Edição 2009	Edição 2010	Sexto ProLibras	Sétimo ProLibras	Grade Curricular do Bacharelado
3	7	2	6	9	3	3	504 horas/aula

Fonte: O autor.

A Tabela 5 mostra claramente que essa competência é bastante explorada em todas edições do Exame ProLibras. De forma semelhante, é também considerada na grade curricular de formação dos bacharéis nas disciplinas de Estágio em Tradução e Estágio em Interpretação, Laboratório de Interpretação I, relacionada ao contexto educacional, Laboratório de Interpretação II, alusivo ao contexto de saúde e Laboratório de Interpretação III, referente ao contexto jurídico somando 504 horas/aulas de

conhecimento procedural. Cumpre lembrar que as questões do Exame ProLibras e as disciplinas da grade curricular do bacharelado interligadas à competência técnica dizem respeito a aspectos profissionais, explorando a dimensão de atuação de TILSP no mercado de trabalho.

Finalmente, é importante destacar que algumas disciplinas relacionadas à subcompetência que no modelo do PACTE (2003) é descrita como Subcompetência Conhecimentos de Tradução fazem parte da grade curricular do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras). Tais disciplinas têm uma natureza predominantemente teórica, visando a aquisição de conhecimentos declarativos sobre a tradução, são elas: Fundamentos da Tradução e da Interpretação, Estudos da Tradução I e Estudos da Tradução II, Estudos da Interpretação I e Estudos da Interpretação II, totalizando assim 360 horas/aulas. Na realização do cotejo entre o Exame ProLibras e a grade curricular, fica evidente a ausência de questões vinculadas a aspectos teóricos no Exame, mas presente no curso de bacharelado. A Tabela 6 abaixo mostra esta diferença:

Tabela 6 - Cotejo entre a Subcompetência Conhecimentos sobre Tradução no ProLibras e na grade curricular do Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras)

Edição 2006	Edição 2007	Edição 2008	Edição 2009	Edição 2010	Sexto ProLibras	Sétimo ProLibras	Grade Curricular do Bacharelado
0	0	0	0	0	0	0	360 horas/aula

Fonte: O autor.

Observa-se a ausência total de questões vinculadas à dimensão teórica no Exame ProLibras em todas as suas edições e o total de 360 horas/aula desse conteúdo na grade curricular a ela vinculadas. Como afirmado anteriormente, o Exame ProLibras surgiu para legitimar a atuação do TILSP em um momento em que não existia a institucionalização da formação em nível superior. Considerando-se a inexistência dessa formação institucionalizada entre os TILSP que atuavam no mercado, entende-se que esses profissionais realmente não possuíam conhecimento teórico

sobre a tradução/interpretação e, portanto, não poderiam ser cobrados por isso. Assim, existe uma certa coerência no Exame ProLibras, ao não demandar dos candidatos o tipo de conhecimento declarativo.

Uma última disciplina da grade curricular, Tecnologias da Informação e EaD, também não é contemplada nas questões do Exame ProLibras. Embora a competência instrumental que essa disciplina busca desenvolver e as ferramentas de tecnologias da informação a ela vinculadas façam parte do perfil profissional do TILSP no momento histórico da atualidade, em 2006, quando o Exame ProLibras foi operacionalizado, essas dimensões não faziam parte das características desejadas do profissional de então. Além disso, o modelo do qual o Exame ProLibras foi baseado, Roberts (*apud* QUADROS, 2004, p. 73-74), também não levava em conta esses elementos que hoje definem a atuação profissional. Talvez isso explique a ausência de questões ligadas à tecnologia no Exame. É curioso observar que nem as edições mais recentes exploram as habilidades tecnológicas do TILSP, embora presuma-se que este profissional já atue no mercado com base em tais conhecimentos. Assim, pode-se mais uma vez argumentar pela falta de necessidade da obtenção do certificado, face à formação universitária do TILSP, já consolidada nas instituições de ensino superior e em diálogo com as demandas do mercado.

As reflexões possibilitadas pelo cotejo entre o Exame ProLibras e a grade do Bacharelado, apontam para uma sobreposição de competências nas duas instâncias e ausência das dimensões teóricas e tecnológicas no Exame, o que dá suporte ao argumento da redundância desse último, face à titulação conferida pelo Bacharelado. Argumenta-se assim, com mais propriedade, pela descontinuidade da prova, considerando-se o perfil do egresso do curso de Bacharelado de Letras-Libras de acordo com o Art. 17 do Decreto nº 5.626/05, que delimita a formação do profissional em nível superior.

Fica evidente o descompasso entre a exigência do mercado de trabalho (a obtenção do Exame ProLibras como requisito mínimo) e o conjunto de competências adquiridas pelo egresso, ao final do curso. Cumpre observar que o Exame ProLibras tem um valor histórico, pois

demarcou a inserção do profissional no mercado de trabalho, especialmente no contexto educacional, tendo sido instituído em um momento de transição em que a formação em nível superior ainda era incipiente. Atualmente, o Exame ProLibras adquire uma outra função: passou a ser utilizado como um critério de desempate para qualificação em qualquer processo seletivo.

Ao final de todas essas reflexões, uma pergunta ainda se mantém: *por que o Exame ProLibras ainda tem status hierárquico supremo no momento histórico atual onde já existe a institucionalização da formação em nível superior via Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras), como preconizado no artigo 17 do Decreto nº 5.626/2005?* Aparentemente trata-se de uma questão política, uma vez que a Lei nº 12.319/2010 que reconhece o profissional TILSP o considera apenas em nível médio com a obtenção do Exame ProLibras, excluindo qualquer comentário sobre a titulação oferecida pelo Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras).

Observe-se que a Lei nº 12.319/2010 foi, inicialmente, proposta em 2004 em período anterior à sanção do Decreto nº 5.626/2005, ou seja, para essa época a possibilidade formativa era o nível médio, tendo em vista que o Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) não estava então institucionalizado. Passados seis anos, com a oferta do bacharelado com entrada anual, a Lei então foi sancionada. Todavia, essa Lei não foi atualizada para os tempos atuais, causando assim um descompasso entre sua promulgação e a formação institucionalizada do TILSP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve a seguinte organização: uma seção introdutória, na qual foi apresentada a trajetória da profissão do tradutor/intérprete de Libras-Português (TILSP) e foi introduzida a certificação desses profissionais para atuar no mercado de trabalho, qual seja, o Exame ProLibras; enfatizou-se sua criação, função, operacionalização e processos de ava-

liação. Na sequência, foi apresentado o quadro teórico que fundamentou conceitualmente este estudo, a saber, estudos de competência tradutória e a questão da avaliação de competências. Em seguida, foi apresentado o percurso metodológico, bem como uma discussão dos achados à luz do quadro teórico e dos objetivos elencados.

A motivação da pesquisa aqui relatada foi argumentar, em bases sólidas, a ausência da necessidade do Exame ProLibras, que se torna redundante face à titulação outorgada pelo Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras). Para essa argumentação, num primeiro momento foram investigadas e identificadas as competências demandadas pelo Exame ProLibras. No segundo momento, foi pesquisada a grade curricular do curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) da UFSC, relacionada à oferta deste curso no ano de 2012, na modalidade presencial. No terceiro momento, foi feito um cotejo das competências demandadas pelo Exame ProLibras, com as competências que constam na grade curricular do referido curso, visando verificar a existência de uma possível sobreposição de competências, o que justificaria o argumento da não necessidade da certificação conferida pelo Exame para os profissionais TILSP.

A seção que descreve o percurso metodológico desta pesquisa apresenta os seguintes procedimentos: (i) identificação e análise das competências avaliadas pelo Exame ProLibras; (ii) levantamento da grade curricular do curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) relacionada a oferta deste curso no ano de 2012 na modalidade presencial e; (iii) cotejo das competências existentes, ou não, nas duas instâncias.

O quadro teórico calcou-se nas reflexões de Hurtado Albir (2001, 2005, 2011, 2016), que a partir das pesquisas desenvolvidas pelo grupo PACTE na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) vem discutindo de que forma a CT é constituída a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A seguir, algumas considerações sumarizando os resultados da pesquisa: conforme discutido acima, verificou-se uma sobreposição de

competências entre as demandas do Exame ProLibras e a grade curricular do curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais (Bacharelado em Letras-Libras) da UFSC. Tendo em vista tal sobreposição, argumentou-se a favor da descontinuidade do Exame ProLibras e pela consideração da titulação do bacharelado pelo mercado de trabalho.

Em retrospectiva e fazendo uma leitura crítica das limitações deste estudo, apresento abaixo alguns aspectos que não foram aqui tratados, mas que merecem atenção investigativa. O Exame ProLibras possui uma segunda etapa prática, que visa verificar a mobilização dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos profissionais TILSP no ato tradutório/interpretativo; para investigar esta etapa seria necessário: (i) realizar uma coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os idealizadores do Exame ProLibras para coletar informações sobre as competências avaliadas na parte prática; (ii) verificar os critérios de seleção dos textos utilizados nesta etapa; e, (iii) o processo avaliativo da segunda etapa deste Exame. Os dados obtidos por meio de uma pesquisa nas linhas sugeridas acima possibilitariam a construção de um quadro mais completo do Exame ProLibras, para dar ainda mais suporte à argumentação aqui apresentada. Tais aspectos constituem potenciais desdobramentos em futuras pesquisas.

Como palavra final, espero que as considerações aqui feitas contribuam para alimentar as reflexões sobre a não necessidade da exigência da certificação conferida pelo Exame ProLibras para mercado de trabalho face a titulação do Bacharelado.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. R. *Cognitive science series: The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO. *Projeto de Lei No 4.673, de 2004, Apensado o Projeto de Lei n.º 3.217, de 2005*. Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/2wAVzGa>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. *Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. *Lei 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em <https://bit.ly/3j9lyYM>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. *Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2s1wf7S>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (orgs.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983. p. 2-28.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, p. 1-47, 1980.

COSTA, M. P. P; ALBRES, N. de A. Interpretação Educacional: subjetividade e formação acadêmica. *PERcursos Linguísticos*, v. 9, n. 22, p. 311-330, 2019.

DOS SANTOS, W. *A Tradução de Português-Libras em debates políticos televisionados no Brasil: sinalização e competência interpretativa*. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GUEDES, F. E. *Tradução de Provas para Libras em Vídeo: mapeamentos das videoprovas brasileiras de 2006 a 2019*. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

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

HURTADO ALBIR, A. (ed.). *Researching translation competence by PACTE group*. Amsterdam: John Benjamins, 2017.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra, 2011.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. 8 ed. Madrid: Cátedra, 2016.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Edital*

INES-UFSC nº 01/2015, de 03 de agosto de 2015. Edital de chamamento do Sétimo ProLibras nos termos do Decreto 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005 e da Portaria Normativa do MEC, nº 20 de 07 de outubro de 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2DQaobj>. Acesso em: 16 jul. 2020.

PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In: BERRY, A.; ENSINGER, D.; PRESSAS, M. (eds.) *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (org.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns*, v. 6, p. 39-45, 2001.

PACTE. La competencia traductora y su aprendizaje: objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación. In: *Congrés Internacional sobre Traducción*, IV, 1998, Barcelona. [Anais]. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1998. Póster.

PEREIRA, M. C. P. *Testes de proficiência linguística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras*. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de et al. *Exame ProLibras*. Florianópolis: UFSC, 2009.

ROBERTS, P. R. The concept of function of translation and its application to literary texts. *Target*, v. 4, n. 1, p. 1-16, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1075/target.4.1.02rob>.

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*, v. 57, n. 1, p. 287-318, 2018a.

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*, n. 15, p. 197-222, 2018b.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?. *Cadernos de Tradução*, v. 35, n. 2, p. 17-45, 2015.

SCALLON, Gérard. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2017.

SOUZA, J. C. *O processo de avaliação do ProLibras para Tradutores Intérpretes de Libras - Língua Portuguesa: um estudo avaliativo*. 2017. 59 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação) –Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2017.

SPOLSKY, B. Communicative competence, language proficiency, and beyond. *Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 138-156, 1989.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. *Applied linguistics*, v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.

SISTEMA DE CRENÇAS DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO EM DIDÁTICA DA TRADUÇÃO NUMA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS¹

Bruno Coriolano (UFERSA/PPGI-UFSC)

Mairla Pereira Pires Costa (PPGET-UFSC)²

Valentin Liszt (ZTW-Universität Wien)

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem requer, dentre outras coisas, um planejamento pedagógico que estimule a atenção e reflexão por parte do aprendiz, assim como a compreensão dos fatores que incidem sobre esse processo, incluindo aqui as crenças que, por sua vez, podem ajudar a explicar os motivos que levam os agentes envolvidos no ensino e na aprendizagem a tomarem determinadas decisões e ações. Os estudos sobre crenças (BARCELOS, 1995, 2000, 2001, 2003, 2006, 2007a; NASCIMENTO, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020; BORGES, 2019; ROCHA, COSTA; SILVA, 2006; AVILA; MARCHESAN, 2018) vêm crescendo na Linguística Aplicada a partir dos anos 1980 fora do país e na década de 1990 no Brasil, sobretudo em áreas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas; de acordo com Barcelos (2007a), a produção bibliográfica sobre este tema tem expandido. Investigar crenças é uma tarefa complexa, pois, como muitos pesquisadores já têm apontado, as

1 Agradecemos as valiosas contribuições das pareceristas externas e, especialmente, da Profa. Dr^a. Maria Lúcia Vasconcellos (PPGET/UFSC) por suas orientações e sugestões que enriqueceram o texto.

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

crenças são “interativas, emergentes, recíprocas, dinâmicas, complexas, paradoxais, contraditórias; e estão relacionadas intimamente à nossa própria identidade” (PAVAN; SILVA, 2011, p. 229).

Acreditamos que a investigação das crenças de aprendizes sobre tópicos que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação daquilo que está sendo aprendido pode nos ajudar a refletir sobre diferentes práticas avaliativas na Didática da Tradução. Estudos realizados, conforme mencionamos acima, têm se concentrado na influência das crenças dos alunos de línguas estrangeiras sobre seu aprendizado, havendo, por parte dos pesquisadores, pouco interesse pela questão de avaliação; além disso, parece existir uma lacuna nos estudos sobre as crenças com relação à aprendizagem de tradução, especialmente no que tange à avaliação na didática da tradução.

Nesse contexto, buscamos estender a pesquisa sobre crenças para o campo dos Estudos da Tradução, investigando as crenças de alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a respeito da avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências. Visamos especificamente: (i) identificar as crenças sobre avaliação de aprendizagens dos alunos da PPGET que foram expostos aos princípios teóricos da avaliação na Didática da Tradução, na perspectiva de abordagem por competências; (ii) identificar as crenças sobre avaliação de aprendizagens de alunos da PPGET que não tiveram formação em Didática da Tradução e; (iii) apontar o impacto da formação em avaliação de aprendizagens na Didática da Tradução sobre as crenças dos alunos.

Para atingir nossos objetivos, partimos das seguintes perguntas de pesquisa: 1) *Quais são as crenças sobre avaliação de alunos da PPGET que foram expostos aos princípios teóricos da disciplina ‘Tópicos Especiais em Tradução: A avaliação na Didática de tradução/interpretação: formação para avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências’³?*; 2) *Quais são as crenças de alunos da PPGET que*

3 A disciplina *Tópicos Especiais em Tradução: A avaliação na Didática de tradução/interpretação: formação para avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências* (código: PGT 510090-41000536(DO) e PGT 3614010-41000536(ME)) foi ministrada em 2019.1 pela

não tiveram formação em avaliação de aprendizagens na Didática da Tradução? e; 3) Quais os possíveis impactos sobre as crenças de alunos que cursaram a disciplina em relação à avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências?

Neste texto, inicialmente abordamos os aspectos teóricos dos estudos sobre as crenças, as concepções de avaliação e a avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências no campo da Didática da Tradução. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e a análise dos dados e discussão das inferências resultantes da investigação. Ao final, apontamos as limitações deste estudo e tecemos considerações sobre futuras direções para o estudo de crenças no contexto dos Estudos da Tradução.

CRENÇAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (PAJARES, 1992; KALAJA, 1995; FINARDI, 2004; GARBUIO, 2005; BARCELOS, 2006; ARAGÃO 2010; SILVA, 2010; XU, 2012; THOMSON, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 2014; COSTA, 2016; COSTA; SILVEIRA, 2016) têm explorado ao longo das últimas décadas questões relacionadas a crenças, o que comprova o interesse crescente na temática e a profusão de termos que são utilizados para se referir a este construto.

Destacamos os estudos de Pajares (1992, p. 308, tradução nossa), que afirma que crenças podem ser entendidas “como um construto global, [que] não se presta facilmente à investigação empírica. Muitos a veem tão mergulhada em mistério que nunca pode ser claramente definida [...]”⁴. Os contextos de investigação das crenças são diversos – sala de aula, centro de línguas, escolas públicas e/ou particulares, escolas de idiomas, dentre outros – e todos eles podem nos oferecer uma melhor

Profª. Drª. Maria Lúcia Vasconcellos. Para ler o Plano de Ensino da referida disciplina, veja o Anexo A.

4 “As a global construct, belief does not lend itself easily to empirical investigation. Many see it so steeped in mystery that it can never be clearly defined [...]” (PAJARES, 1992, p. 308).

compreensão sobre as crenças, a maneira como elas surgem e podem influenciar a tomada de decisão de professores e de alunos nas mais variadas áreas do conhecimento.

Ressaltamos a contribuição de Barcelos (2006, p. 23), que aponta que esses estudos “começam a se preocupar mais com a influência do contexto e das experiências nas crenças e nas ações dos professores ou dos alunos”. Com o avanço dos estudos na área e a introdução da perspectiva sociocultural no ensino de línguas estrangeiras, as crenças passaram a ser entendidas como um processo de natureza social que tem relação com o contexto em que vivemos, o que a faz ir além de uma natureza apenas cognitiva (BARCELOS, 2004). As crenças têm sido entendidas pela compreensão do contexto e do sistema de interações, possuindo características de um processo cognitivo e se constituindo como um processo social.

Em pesquisas sobre avaliação no ensino de línguas (ROLIM, 1998; BELAM, 2004; BARATA, 2006; ROCHA, 2006; AVILA, 2013; AVILA; MARCHESAN, 2018), por exemplo, os resultados têm identificado alguns padrões repetitivos, como a identificação de uso da avaliação de natureza somativa, isto é, as abordagens, atitudes e crenças dos professores que participaram de alguns estudos demonstram uma ligação com um tipo de avaliação bem tradicional. Outras pesquisas (FERREIRA, 2005; AVILA, 2013), no entanto, demonstram um desejo de mudança em relação à tendência de migração para outros tipos de avaliações (uma concepção formativa, por exemplo).

Mesmo sabendo que vários termos podem ser utilizados para a definição do construto ‘crenças’, utilizamos o conceito de Barcelos (2006, p. 18), que define crenças como “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, (co) construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Em nosso estudo, destacamos a necessidade de investigar o contexto brasileiro, analisando as crenças sobre avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências em um contexto de uma disciplina específica no âmbito de pós-graduação em Estudos da Tradução.

A formação de tradutores é uma temática que vem gradativamente merecendo a atenção de pesquisadores no ramo aplicado dos Estudos da Tradução. Nesse contexto, as pesquisas sobre didática da tradução têm aumentado, com destaque para os estudos do grupo PACTE (sigla para *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*)⁵ que se dedica a investigar a competência tradutória e sua aquisição, fundamentando-se em estudos empíricos e experimentais. A proposta de didática da tradução do PACTE tem se apoiado em teorias de aprendizagem a partir de uma abordagem cognitivo-construtivista⁶ (HURTADO ALBIR, 2005, p. 31).

Na perspectiva do PACTE, entende-se a aquisição da competência tradutória como processual, dinâmica e cíclica, em que, por meio de estratégias de aprendizagem, valoriza-se o conhecimento prévio do aluno, sendo ele, o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à avaliação no contexto da didática da tradução na linha pedagógica da formação por competências, esse modelo educacional privilegia a perspectiva diagnóstica e formativa.

A fim de criar uma avaliação que se concentre na aprendizagem dos alunos e seja orientada para o alcance de objetivos da aprendizagem, March (2010) e Hurtado Albir (2015b) propõem, cada uma conforme sua abordagem, uma avaliação que se baseie na formação por competências. Para March (2010), o objetivo da avaliação nesse contexto se baseia não só nos conhecimentos a serem adquiridos, mas, sobretudo, no desenvolvimento das competências necessárias para realizar a tradução. Esse tipo de avaliação pode ser considerada um processo ‘videográfico’, em oposição a um processo fotográfico típico de avaliações tradicionais que se concentram no momento final de período de formação. Essa metáfora remete ao fato de que a avaliação não se fundamenta na simples verificação de conhecimentos em exames pontuais, que oferecem uma visão estática do desempenho do aluno, mas na apreciação de seu desenvolvimento durante o processo de aprendizagem (MARCH, 2010).

5 Mais informações em: <https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>.

6 Sobre as teorias de aprendizagem da base pedagógica do PACTE, sugerimos a leitura do texto de Emily Arcego e Mairla Pereira Pires Costa, deste volume.

Para criar um ambiente que fomente a independência do aluno e o ajude em seu processo, é preciso avaliá-lo de diferentes modos, visando contemplar os diversos estilos de aprendizagem, o tipo da tarefa ou as competências específicas a serem adquiridas. Galan-Mañas e Hurtado Albir (2015b) distinguem três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica (*diagnostic assessment*), a avaliação formativa (*formative assessment*) e a avaliação somativa (*summative assessment*). A avaliação diagnóstica é utilizada para identificar os conhecimentos anteriormente adquiridos; a avaliação formativa procura guiar os estudantes no seu processo de aprendizagem; e, por fim, a avaliação somativa, provavelmente a forma mais usada nos métodos de ensino tradicionais, é empregada com o intuito de fazer um balanço de certo período de aprendizagem. Além disso, é preciso prestar especial atenção ao processo de tomada de decisão na tradução, em vez de avaliar apenas o produto final (GALAN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015).

Além das modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), deve-se também levar em conta o propósito básico de qualquer avaliação (o que avaliar); igualmente importante é definir quando (início, durante, ao final do curso) avaliar, bem como os agentes avaliadores (o professor, o colega, o próprio aluno, o avaliador externo). Em outras palavras, a avaliação pode acontecer no início (*initial assessment*), durante (*continuous assessment*) ou no final (*final assessment*) de um curso; e, ao contrário dos métodos tradicionais, a avaliação pode ser feita não só pelo professor (*hetero-assessment*), dessa forma, em certo momento da aprendizagem; uma avaliação feita pelos colegas (*peer-assessment*) ou até mesmo pelo próprio estudante (*self-assessment*) (HURTADO ALBIR, 2015b). Para garantir a qualidade da avaliação é preciso definir critérios que possibilitem a consistência nos juízos e, por conseguinte, fomentem a transparência e a autorregulação por parte dos próprios alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativa, cujo objetivo geral é investigar as crenças de alunos da pós-graduação em Estudos da Tradução sobre a avaliação por competências na disciplina *Tópicos Especiais em Tradução: A avaliação na Didática de tradução/interpretação: formação para avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências*, dos cursos de Mestrado e Doutorado em Estudos da Tradução, do Programa de Pós-graduação (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A abordagem adotada no presente texto é a chamada abordagem metacognitiva (BARCELOS, 2001)⁷, uma vez que, durante a coleta de dados o participante tem a possibilidade de refletir sobre suas próprias experiências (BARCELOS, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; MOREIRA; MONTEIRO, 2010). Portanto, não inferimos “as crenças através das ações, mas somente através de intenções e declarações verbais” conseguidas através desse instrumento de geração de dados (BARCELOS, 2001, p. 80).

Dentre os instrumentos para coleta de dados citados por Barcelos (2001) (entrevista, questionário, autorrelato), optamos pela aplicação de questionário *online* (ver Apêndice A), cuja configuração nos permitiu inferir a influência de um referencial teórico e de conhecimento cognitivo, possibilitados pela referida disciplina, nas crenças dos alunos participantes, tendo em vista a autorreflexão suscitada pelas perguntas (BARCELOS, 2003).

O questionário *online* foi aplicado com alunos divididos em dois grupos: Grupo 1 (G1), composto por alunos da disciplina anteriormente citada e Grupo 2 (G2), composto por alunos que não participaram da referida disciplina. A elaboração do questionário foi inspirada no quadro

7 Barcelos (2001) indica que existem três abordagens para a investigação das crenças: (i) a normativa; (ii) a metacognitiva; e (iii) a contextual. A opção pela abordagem metacognitiva mostrou-se a mais adequada para esta investigação. Barcelos (2001, p. 80), ao apontar algumas vantagens para aplicação da abordagem metacognitiva, afirma que “as crenças são consideradas como conhecimento. Isso implica reconhecimento das crenças dos alunos como parte de seu processo de raciocínio”.

comparativo elaborado por Scallon (2015), que põe em confronto duas perspectivas de avaliação: aquela que se baseia na perspectiva tradicional e aquela que representa uma nova perspectiva de avaliação (ver Anexo B). São comparadas nove dimensões que envolvem procedimentos de observação, de medida ou de avaliação. No Quadro 1 listamos as dimensões explicitadas pelo autor, as quais serviram de base para elaboração das perguntas do questionário.

Quadro 1 - Comparação entre as novas práticas de avaliação e as práticas tradicionais

1. Exames objetivos ou situações de desempenho
2. Artificialidade ou autenticidade das situações
3. A padronização dos procedimentos ou a interatividade
4. O aspecto unidimensional ou multidimensional da aprendizagem
5. As expectativas e os padrões
6. A medida ou o julgamento
7. Os processos e os produtos
8. Uma avaliação isolada da aprendizagem ou a ela integrada
9. Ser avaliado ou se autoavaliar

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Scallon (2015, p. 50-52).

Após a elaboração do questionário, o disponibilizamos via aplicativo *Google Forms*, para fins de testagem do instrumento de coleta de dados por outro colega do programa, não participante da disciplina ou da pesquisa. Após o procedimento de testagem, o *link* foi enviado por e-mail inicialmente aos participantes do G1 (cujo endereço eletrônico já tínhamos acesso) e, posteriormente, aos participantes do G2 (alunos mestrandos e doutorandos da PPGET) pela secretaria do Programa, a nosso pedido. Em termos quantitativos, o G1 foi composto de 8 (oito) e o G2 por 9 (nove) participantes, número este correspondente àqueles mestrandos e doutorandos que responderam aos *e-mails* enviados⁸.

8 Cumpre ressaltar que enviamos o questionário por *e-mail* para 24 alunos do G1 e a secretaria do Programa o enviou para 97 alunos do G2. Obviamente foram considerados participantes da pesquisa apenas aqueles que responderam o questionário. Temos consciência de que, para melhor aprofundarmos as investigações sobre as crenças dos participantes numa perspectiva qualitativa, seria desejável uma combinação de vários outros instrumentos de coleta de dados (triangulação), como observação *in loco*, entre outros instrumentos. No entanto, devido a

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As crenças dos participantes deste estudo foram examinadas com auxílio do método de Análise de Conteúdo (Quadro 2), de forma que o procedimento de pesquisa investiga a mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada” e “[...] visa à observação do conteúdo produzido” (FRANCO, 2012, p. 12 *apud* FERMIANO, 2018, p. 32).

Quadro 2 – Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012)

ETAPAS	DEFINIÇÃO E/OU OBJETIVO	FUNÇÕES
PRÉ-ANÁLISE	Sistematiza os “preâmbulos” a serem incorporados com vistas à elaboração de um plano de análise	(i) leitura flutuante (ii) escolha dos documentos a serem analisados (iii) formulação das hipóteses; (iv) elaboração dos indicadores.
DEFINIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE	Formas de dividir o conteúdo das mensagens para melhor analisá-las. Estas dividem-se em ‘unidades de registro’ e ‘unidades de contexto’	(i) unidades de registro, que podem ser definidas em 4 (quatro) tipos: palavra, tema, personagem ou item; (ii) unidade de contexto.
DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E INFERÊNCIAS	Momento em que o pesquisador entra em contato com o material de análise selecionado e se utiliza dos indicadores para definir as categorias de análise e, assim, produzir inferências.	Podem ser: semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. A definição das categorias ocorrerá à medida que serão realizadas a leitura e análise das respostas e as categorias serão criadas de acordo com o surgimento de novos temas nas respostas.
	Estabelecem um diálogo entre os dados coletados e a teoria que fundamenta a pesquisa.	Os procedimentos devem: inferir de maneira lógica conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto das mensagens; evidenciar os índices que delimitam as unidades de contexto e de registro; fazer inferência estabelecendo vínculos entre o conteúdo explícito e o conteúdo latente; interpretar tais conteúdos e compará-los.

Fonte: Adaptado de Fermiano (2018, p. 34-36).

restrições temporais não foi possível, neste momento, ampliar a coleta de dados, contudo foi possível inferir algumas crenças dos participantes e refletir sobre elas.

Seguimos as etapas descritas acima (Quadro 2) e, ao analisarmos os dados, definimos os critérios para categorizar as respostas com base nos enunciados das perguntas, classificando-as em: (i) crenças sobre o que é avaliar; (ii) crenças sobre como avaliar; (iii) crenças sobre quando avaliar; e (iv) crenças sobre quem avalia. Apresentamos alguns excertos das respostas, identificando os participantes pela letra P, seguida pelo número que corresponde à ordem das respostas recebidas (ex.: P1, P2 e assim por diante) de forma a garantir o anonimato dos participantes deste estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS – GRUPO 1 (G1)

Os dados foram organizados da seguinte maneira: perguntas respondidas pelo G1 – grupo cujos participantes foram alunos da disciplina e na seção seguinte, as perguntas respondidas pelo G2 – grupo cujos participantes não foram alunos da disciplina Didática da Tradução. Posteriormente, foi realizada um cotejamento das inferências, observando-se as diferenças entre os grupos.

Crenças do G1 sobre o que é avaliar (perguntas 1 e 6)

Embora as crenças relacionadas ao que é avaliar tenham variado bastante, foi possível encontrar um padrão entre os participantes do G1 em relação à resposta dada à pergunta 1 – *Para você, o que significa ‘avaliar’ na aprendizagem da atividade de tradução?* –, para esses, avaliar seria, entre diversas outras coisas, “acompanhar o desenvolvimento do aluno”; “permitir que se faça um bom trabalho”; “verificar se o aluno atingiu um objetivo”. Em uma resposta mais elaborada, P8 indicou acreditar que a avaliação se dá em âmbito individual, sem comparação com outros aprendizes. Avaliar, portanto:

*significa avaliar o progresso e avanço das pessoas **no seu próprio processo** de aprendizagem, sendo este orientado para a pessoa num **contexto individual**, ao invés de medir o avanço da pessoa, comparando-o com o da turma inteira e com a aproximação aos objetivos gerais da disciplina (P8, grifo nosso).*

A partir dos segmentos negritados no excerto acima, foi possível fazer as inferências sobre a crença de P8, com relação a um tipo de avaliação denominada “avaliação orientada por critérios” (em inglês, *criterion-referenced assessment*), termo usado para se referir ao acompanhamento do aluno pelo professor, frente a critérios pré-estabelecidos⁹ (BIGGS; TANG, 2011, p. 38-39).

Observa-se nas respostas dos participantes P1 e P2, um equilíbrio na percepção da avaliação de tradução enquanto produto e processo. Os dois excertos abaixo trazem o termo ‘desenvolvimento’, que remete a processo, bem como os termos ‘estratégias’, ‘solução’ e ‘problema de tradução’, que remetem ao produto, ou seja, a tradução propriamente dita:

*Acompanhar o **desenvolvimento** do aluno na medida que alcança as competências metas do curso.* (P1, grifo nosso).

*[...] discutir as muitas **estratégias** de tradução e os diversos caminhos que podemos tomar para alcançarmos uma **solução** para algum **problema de tradução**.* (P2, grifo nosso).

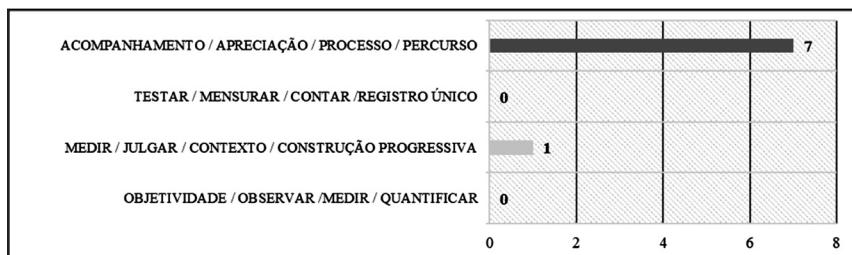
Os segmentos negritados nos excertos mostram a percepção dos dois âmbitos de avaliação (HURTADO ALBIR, 2011), ou seja, a avaliação do processo e/ou da tradução (produto), estando as respostas dessa última dimensão, muitas vezes, relacionadas à resolução de problemas de tradução e à tomada de decisões do tradutor.

Ainda a respeito da crença dos participantes sobre o que é avaliar, na pergunta 6 – *Na sua opinião, quais termos mais se aproximam da sua perspectiva de AVALIAÇÃO?* – podemos verificar nas questões de múltipla escolha do questionário (em que os participantes podiam escolher entre quatro opções que remetem ao conceito de avaliação) uma

⁹ Sobre o termo, Biggs e Tang afirmam que “In criterion-referenced assessment, where students are assessed on how well they meet preset criteria, they see that to get a high grade they have to know the intended outcomes and learn how to get there, with a premium on attributions involving effort, study skill and know-how” (BIGGS; TANG, 2011, p. 39). Em português, “Na avaliação baseada em critérios, onde os aprendizes são avaliados quanto ao cumprimento de critérios pré-definidos, eles percebem que para obterem uma nota alta, eles têm que conhecer os resultados pretendidos e aprender como alcançar tais resultados, com um acréscimo nas atribuições que envolvem esforço, capacidade de estudo e conhecimentos”

tendência a escolher a opção ACOMPANHAMENTO/APRECIÇÃO/
PROCESSO/PERCURSO, selecionada por sete dos oito participantes.

Gráfico 1 – Tendência percebida nas respostas da pergunta 6



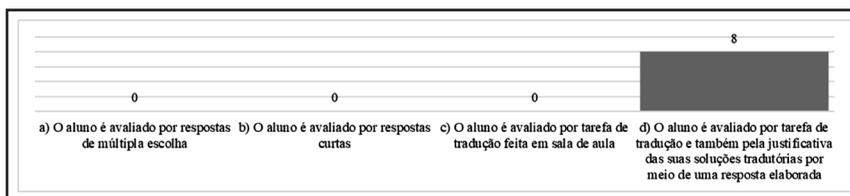
Fonte: Os autores.

A partir dessas respostas é possível inferir que os participantes do G1 já incorporaram os conceitos vinculados às perspectivas que orientam a formação por competências. As palavras-chave da primeira opção do Gráfico 1 estão em sintonia com o que Scallon (2015) descreve como avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências, enquanto as demais palavras-chave das outras opções remetem à perspectiva tradicional.

Crenças do G1 sobre *como avaliar* (perguntas 2, 3, 4, 5 e 7)

As crenças relacionadas a *como avaliar* podem ser percebidas, sobretudo, nas perguntas 2 e 3, que instigam o participante a pensar sobre a maneira como as avaliações são feitas. Na pergunta 2 – *A respeito da aplicação de avaliações, como você visualiza a forma de verificar o desempenho do seu aluno? Caso não seja professor de tradução ou interpretação, como faria se fosse?* – todos os participantes escolheram a opção ‘d’ (que tem como enunciado ‘o aluno é avaliado por tarefa de tradução e, também, pela justificativa das suas soluções tradutórias por meio de uma resposta elaborada’), conforme ilustra no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 - Tendência percebida nas respostas do G1 para a pergunta 2



Fonte: Os autores.

A partir do Gráfico 2, podemos inferir que as crenças de todos os participantes do G1 estão alinhadas com a perspectiva da formação por competências, segundo a qual “as tarefas ou problemas exigem do indivíduo a construção de uma resposta elaborada” (SCALLON, 2015, p. 50). A esse respeito, Scallon (2015, p. 52) explica que “o interesse está não só no que o indivíduo sabe fazer, mas também nos meios que ele escolheu para atingir o objetivo ou no caminho que seguiu para demonstrar uma habilidade ou uma competência”.

Já na pergunta 3 – *Durante a avaliação, isto é, no momento que se aplica o exame, o aluno deveria ter a possibilidade de tirar dúvidas sobre a avaliação e fazer comentários sobre as questões? Por quê (não)?* –, cinco participantes responderam afirmativamente e justificaram suas respostas. Como ilustração, apresentamos o depoimento do P6, que considerou importante o aluno ter a possibilidade de tirar dúvidas sobre a avaliação e fazer comentários sobre as questões, podendo inclusive, contribuir com a melhoria do processo avaliativo. O excerto abaixo mostra a percepção do participante:

*Sim. Acredito que o aluno deva tirar suas dúvidas sobre a realização do exame, bem como **deixar um feedback ao professor** sobre como poderia ser melhor avaliado. (P6, grifo nosso).*

O segmento negrito evidencia a percepção do P6, que foi compartilhada por outros quatro participantes. A respeito de dar *feedback* ao professor, a resposta de P6 vai ao encontro das considerações de Kelly (2014, p. 20-41), que salientam a importância de todo o ciclo de

planejamento de um programa de ensino para a *melhoria da qualidade* do próprio programa (a autora utiliza o termo *quality enhancement*, para se referir as melhorias que os professores podem implementar em seus processos de ensino e avaliação).

A pergunta 4 – *Ao observar o aluno no percurso de sua aprendizagem, como você avalia o desempenho dele sob o aspecto situacional, ou seja, de que modo você verifica o rendimento do aluno? Como faz isso?* – faz referência ao aspecto multidimensional da avaliação, que possibilita uma coleta maior de informações sobre os alunos, em termo de competências e objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, Hurtado Albir e Pavani (2018, p. 26 e p. 44) mencionam a necessidade de uma variedade de instrumentos e tarefas; o mesmo ponto é levantado por Scallon (2015, p. 162), ao afirmar que “a articulação entre a avaliação e a aprendizagem apoia-se na variedade de situações-problema propostas ao aluno [...]”. Os dois concordam que a variedade de instrumentos e tarefas pode oferecer informações valiosas sobre a aquisição das competências. Como pode ser observado no excerto abaixo, inferimos que P2 entende que a avaliação não pode ser a observação de uma situação pontual, mas, sim, tem que permitir avaliar sob diversos ângulos:

*Penso que avaliar aluno de tradução é extremamente complexo e não pode se basear apenas em avaliar textos traduzidos (foco no produto sem discutir o processo). Então acho que várias atividades podem ser propostas para avaliar o rendimento do aluno: Podemos fazer uma **tradução em grupo** e **discutir as estratégias**. Podemos propor um **diário reflexivo**, onde o aluno pode registrar suas traduções, suas escolhas e suas justificativas para as mesmas. Podemos fazer um **debate** em sala de aula sobre os diferentes **projetos de tradução** (a orientação teórica, etc.). Entre outros. (P2, grifo nosso).*

P2 menciona várias atividades, entre elas tradução em grupo, discussão de estratégias, diário reflexivo, etc. Essa visão é compartilhada pela maioria dos participantes do G1, o que nos permite inferir que a perspectiva da formação por competências foi assimilada. A variedade de

tarefas se distancia das práticas avaliativas tradicionais que “acontecem quase sempre no fim do percurso”, em que os “exercícios de aprendizagem são completamente separados ou dissociados, ou seja, unificados em uma soma aritmética” (SCALLON, 2015, p. 164).

Já a pergunta 5 – *Ao elaborar uma avaliação, você informaria antecipadamente ao aluno quais os critérios de desempenho que ele precisa atingir? Justifique sua escolha* – remete à perspectiva de uma avaliação transparente, segundo a qual os alunos deveriam ser informados sobre a maneira como serão avaliados. A esse respeito, autoras como March (2010) e Hurtado Albir (2015b) apresentam a proposta de elaboração de *rubricas*[□] que explicam o que se espera dos alunos. Sobre essa questão, seis participantes responderam afirmativamente, e justificaram que é importante o aluno saber os critérios, não apenas para balizar o seu desempenho, como também para identificar as competências cuja aquisição está sendo avaliada. Como ilustração, apresentamos o excerto abaixo de P6, que argumentou sobre como avalia seus alunos:

*Sim, geralmente, minhas atividades avaliativas não são realizadas através de exames, mas sim, de portfólios e apresentações, temos uma aula específica para distribuir os temas e ainda **apresentar os critérios de avaliação**. Esses critérios são **dispostos numa ficha de avaliação** que é preenchida por mim e entregue aos alunos após suas apresentações/entregas de atividades. (P6, grifo nosso).*

Como podemos notar, P6 descreve os tipos de avaliação e como são aplicados; explica ainda que dedica uma aula exclusivamente para apresentar os critérios avaliativos aos alunos, demonstrando como ele considera importante destinar um momento para conversar com os alunos sobre tarefas, instrumentos e critérios de avaliação. No excerto acima, podemos inferir que esse participante crê no valor do *feedback* para o aprendiz, quando nos informa como lida com essa questão. Scallon (2015) destaca a importância do *feedback*, relacionando-o com a função formativa na avaliação, que contribui não apenas para a gestão, pelo professor, do progresso atingido pelo aluno, como também para a autor-

regulação do estudante, orientando-o para uma maior responsabilização por sua aprendizagem. O portfólio[□] é um exemplo de instrumento que envolve “mais o aluno na gestão, na verificação e na regulação de suas aprendizagens” (SCALLON, 2015, p. 49).

Por fim, a pergunta 7 – *Considerando a tradução produzida pelo aluno como um recurso avaliativo, quais os elementos/componentes que devem ser valorizados neste ‘produto’, na sua opinião, para compor o resultado de desempenho dele?* – trata de uma atividade avaliativa concreta, a tradução de um texto, com ênfase no eixo do produto (em oposição ao eixo do processo). Nessa pergunta, o participante é solicitado a se manifestar sobre sua crença com relação à avaliação do produto. A respeito disso, vale trazer a proposta de Hurtado Albir (2015a, p. 19, *Guía Didáctica*) de ferramentas para avaliar o mais objetivamente possível a produção textual na tradução. A esse conjunto de ferramentas a pesquisadora dá o nome de *baremo de corrección de errores* (em português: barema de correção de erros), instrumento que permite ao estudante identificar o erro e o tipo de erro de que se trata, assim como detectar sua causa para remediá-lo. Gysel (2017, p. 87) apresenta uma definição de baremas como “tabelas avaliativas que contêm os tipos de erros que podem ocorrer em uma tradução, resumidos em forma de símbolos ou siglas, as quais são anotadas ao lado de cada ocorrência de erro”.

Aspectos funcionais, formais e linguísticos da tradução são exemplos de elementos que foram apontados pelos participantes como questões importantes a serem observadas nesse tipo de avaliação; foi recorrente também a consciência sobre a necessidade do cumprimento das instruções para a realização da tarefa, bem como das estratégias usadas para as escolhas tradutórias. Com relação ao último aspecto, Scallon (2015, p. 50) aponta que a justificativa das soluções também faz parte do processo avaliativo.

Crenças do G1 sobre *quando avaliar* (pergunta 8)

As crenças relacionadas a *quando avaliar* foram identificadas nas questões da pergunta 8 – *Imagine a seguinte situação: Você é professor*

de um curso e tem que planejar a disciplina que ministrará. Como estabeleceria a periodicidade e determinaria os momentos de aplicação das avaliações? Quando avaliaria? Nas respostas, foi possível observar o reconhecimento dos participantes de que há momentos distintos para a avaliação. *Quando avaliar*, então, aparece de forma contínua e muitas vezes dividida em *antes*, *durante* e *depois* de determinada atividade, disciplina ou curso, como fica evidenciado no excerto a seguir:

*Antes do curso, um diagnóstico da turma para partir de onde eles (no geral) estão. A avaliação formativa, **dando feedback a cada tarefa** que produzem e estimulando a autorreflexão do processo de aprendizagem. Uma avaliação ao **final** por fins burocráticos de dar nota, e também para promover uma autoavaliação como fechamento do curso.* (P1, grifo nosso).

Podemos inferir na resposta do P1 que a expressão **dando feedback a cada tarefa** está relacionada à avaliação formativa, de natureza processual, por meio da qual “noções de progressão, de procedimento ou de processo [...]” (SCALLON, 2015, p. 52) são pressupostos desse tipo de avaliação. A mesma crença relacionada a momentos distintos de avaliação (*antes*, *durante* e *depois*) pode ser percebida na resposta do P5, que também especifica os momentos de aplicação de avaliações; entretanto, P1 inclui a avaliação do professor, como elemento a contribuir com a melhoria da disciplina:

*Antes do curso (para saber o conhecimento que os alunos já têm e assim guiar as aulas), **durante** (para acompanhar a construção de conhecimento dos alunos) e **depois** (para me avaliar como professor e também que melhorias devem acontecer nas futuras disciplinas).* (P5, grifo nosso).

Inferimos nas outras respostas crenças relativas à importância da avaliação contínua, com quantidade e frequência a depender da duração do curso; as diferenças nessas respostas dizem respeito à frequência de atividades práticas, a fim de verificar a aquisição de conhecimento declarativo, assim como o conhecimento procedimental. De forma geral,

os participantes manifestam crenças sobre quando avaliar os alunos em periodicidades diversas: *continuamente, em todas as aulas, durante o semestre, a cada 4 aulas e, ao final de cada grande bloco de aprendizagem.*

Crenças do G1 sobre quem avalia (pergunta 9)

As crenças dos participantes sobre *quem avalia* foram observadas na pergunta 9 – *Quem você considera ser o responsável pela avaliação do aluno? Explique o porquê.* A partir das respostas, pudemos inferir que a maioria dos participantes do G1 acredita que tanto o professor quanto o próprio aluno são os responsáveis pela avaliação. Há, inclusive, a inserção de outros agentes do ensino na questão da avaliação, como podemos perceber na resposta do P6:

Todos. O próprio aluno (autocrítica ajuda muito a nos melhorar), o professor e os próprios colegas de sala. Além disso, futuramente, o mercado de trabalho também irá selecionar os que apresentam as competências necessárias a[o] contexto REAL da atuação. (P6, grifo nosso).

Esse excerto representa o que sete dos oito participantes informaram sobre quem é responsável pela avaliação, o que nos possibilita inferir que houve assimilação dos conceitos da avaliação numa abordagem por competências. O destaque dado por parte de P6, sobre o *contexto REAL da atuação*, remete à atenção a ser dada para a promoção de situações autênticas de avaliação como algo “altamente desejável em formação profissional” (SCALLON, 2015, p. 199).

Podemos, assim, inferir que as respostas dos participantes do G1 evidenciam a assimilação dos conceitos discutidos na supracitada disciplina. Essa inferência dialoga com as reflexões de Kudiess (2005), pesquisadora que investigou a questão de sistema, origem e mudanças de crenças no contexto de ensino e aprendizagem de inglês. Para ela, as crenças amadurecem no contato com novas experiências – questionamentos, reflexões, dúvidas, ou assimilação de novos conhecimentos e aprendizados que podem vir a se transformar em outras crenças ou se-

rem adaptadas às crenças já existentes, o que é percebido, no caso desse estudo, na situação dos participantes do G1, com relação à aquisição de conhecimentos possibilitados pela disciplina, o que teve impacto direto em suas crenças.

A seguir, apresentamos a discussão das crenças dos participantes do G2 (aqueles que tiveram contato com as reflexões desenvolvidas durante a disciplina). Esse grupo é composto por nove participantes, que responderam ao questionário proposto. Apresentamos a análise a partir da seleção de alguns excertos, seguindo os procedimentos de descrição da subseção anterior.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS – GRUPO 2 (G2)

Crenças do G2 sobre *o que é avaliar* (perguntas 1 e 6)

As respostas do G2 para a pergunta 1 – *Para você, o que significa ‘avaliar’ na aprendizagem da atividade de tradução?* – são heterogêneas e restritas ao âmbito da *avaliação de tradução* (produto). Cumpre observar que não foi uma tarefa fácil identificar as crenças dos participantes desse grupo, uma vez que suas respostas foram de cunho generalista e vago. Não identificamos nenhuma resposta que estivesse atrelada à avaliação do processo, como ocorreu com os participantes do G1. Os excertos abaixo mostram a natureza aleatória das respostas, nas quais foi difícil identificar um padrão:

A capacidade de atravessar textualmente de uma língua para outra com *conhecimento contextual e cultural* críticos. (P1, grifo nosso).

Verificar se o aluno está prestando atenção nas questões importantes da tradução, como a resolução de problemas tradutórios e as melhores fontes de pesquisa. (P9, grifo nosso).

O uso de expressões como *capacidade de atravessar, conhecimento contextual e cultural, questões importantes da tradução* são indicadores

de generalizações, não calcadas em espaços teóricos definidos, e muito menos atreladas a concepções de avaliação. Como procedimento para nos aproximarmos das manifestações dos participantes do G2, usamos como categoria de análise qualquer menção à distinção entre avaliação somativa e avaliação formativa, por entendermos que, no contexto de formação por competências, a avaliação formativa tem protagonismo, em oposição a uma redução da avaliação ao aspecto somativo, típico de avaliações tradicionais. O Quadro 3 apresenta os excertos dos participantes, nos quais foram grifados elementos que, explícita ou implicitamente, nos permitem inferir as crenças.

Quadro 3 - Respostas de alguns participantes do G2 para a pergunta 1

SOMATIVA	FORMATIVA
<p><i>Medir e quantificar a aprendizagem dos alunos (P3).</i></p> <p><i>Penso que a avaliação deve ser direcionada para a interpretação que foi feita do texto traduzido a ser avaliado (P4).</i></p> <p><i>Perceber, efetivamente, o que o aprendiz sabe e o que o professor conseguiu transmitir (P5).</i></p>	<p><i>Conjunto de procedimentos/critérios expostos aos estudantes que visa contribuir para sua formação. Esta necessita abranger todo o processo (pesquisa, problemas de tradução, escolhas lexicais, linguísticas, tradutórias) não se pautando, apenas, no produto entregue (P2).</i></p> <p><i>Acredito [...] que o sentido de 'avaliar' o fazer tradutório esteja ligado a outro verbo, o de 'compreender'. Se uma tradução, independente da língua de partida (em se tratando de tradução interlingual), se fizer compreender dentro de um contexto, a observar métodos e escolhas desse processo, a 'avaliação' por si só já está interligada, pois uma das funções da tradução é difundir textos, mensagens e ganhar alcance. Se uma tradução feita atinge seu objetivo, sua avaliação surge como respaldo, ou até mesmo revisão, diálogo e questionamentos (P7).</i></p>

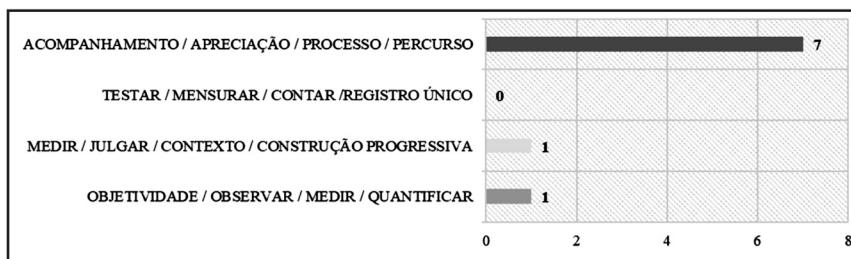
Fonte: Os autores.

Os termos como **medir e quantificar, texto traduzido, transmitir** remetem nitidamente à avaliação somativa, usada em métodos de ensino tradicionais, preocupada com os resultados da aprendizagem, fazendo um somatório das atividades avaliativas. Os termos como **contribuir**

para sua formação, processo, compreender, observar métodos e escolhas desse processo, revisão, diálogo e questionamentos remete nitidamente à avaliação formativa, preocupada em trazer o aluno para o centro da sua própria formação, incluindo a autoavaliação, num processo em as partes precisam estar devidamente engajadas. **Revisão, diálogos e questionamentos** são exemplos do que pode ser feito por alunos e docentes no processo avaliativo, denotando a perspectiva contrária à prática tradicional. Nenhum dos comentários mencionou a avaliação diagnóstica, isto é, aquela realizada como recurso para levantar o conhecimento prévio do aluno, anteriormente ao processo de aprendizagem (HURTADO ALBIR, 2011).

Para a pergunta 6 – *Na sua opinião, quais termos mais se aproximam da sua perspectiva de AVALIAÇÃO* – sete responderam a opção ACOMPANHAMENTO/ APRECIÇÃO/PROCESSO/PERCURSO. Cumpre observar que, pelo fato de esta ser uma pergunta de múltipla escolha, as palavras-chave já foram apresentadas aos respondentes, o que pode tender a uma escolha que pudesse parecer mais apropriada no âmbito da pesquisa; entretanto, as questões abertas não corroboraram a crença representada por essa opção. O Gráfico 3 mostra os resultados.

Gráfico 3 - Tendência percebida nas respostas do G2 para a pergunta 6



Fonte: Os autores.

Como mostra o Gráfico 3, apenas dois participantes selecionaram opções alinhadas a uma perspectiva mais tradicional sobre avaliação. Termos como “medir”, “julgar” ou “quantificar” representam métodos

que a formação por competências procura evitar ou substituir por outras perspectivas (SCALLON, 2015).

Crenças do G2 sobre *como avaliar* (perguntas 2, 3, 4, 5 e 7)

O mesmo comentário feito com relação à configuração da pergunta 1 (múltipla escolha) é válido para análise das respostas da pergunta 2 – *A respeito da aplicação de avaliações, como você visualiza a forma de verificar o desempenho do seu aluno? Caso não seja professor de tradução ou interpretação, como faria se fosse?* A maioria dos participantes do G2 (sete participantes) concordam que a forma de verificar o desempenho do aluno é *por tarefas de tradução aliadas à justificativa das soluções de tradução* (opção ‘d’), novamente em franco desalinhamento com as respostas dos mesmos participantes nas questões abertas. Somente dois afirmam que *o aluno é avaliado apenas por tarefas de tradução* (opção ‘c’).

A pergunta 3 – *Durante a avaliação, isto é, no momento que se aplica o exame, o aluno deveria ter a possibilidade de tirar dúvidas sobre a avaliação e fazer comentários sobre as questões? Por quê (não)?* –, na perspectiva dos pesquisadores, pretendia elicitare respostas de cunho discursivo; entretanto, por sua formulação conter nela mesma a possibilidade de uma resposta dicotômica (sim/não), influenciou as escolhas e nos permitiu, apenas, fazer uma distinção polarizada. O Quadro 4 abaixo mostra a classificação possibilitada.

Quadro 4 – Respostas dos nove participantes do G2 para a pergunta

SIM	<i>Sim, para que as próprias questões possam ser desestabilizadas e repensadas (P1). Sim, porque a avaliação serve para aprender, por isso deveria estar aberta à discussão (P6). Sim, pois o processo de tradução profissional é algo executado com o auxílio de ferramentas no dia-a-dia (P8).</i>
NÃO	<i>Não, pois o processo de avaliação tem como finalidade avaliar o que o aluno aprendeu. A interpretação faz parte da avaliação (P3).</i>

DEPENDENTE	<p><i>Em partes, sim, em partes, não. A princípio, o que poderia reger esta dinâmica seria o propósito da avaliação e a maneira como a mesma seria conduzida. Talvez, posterior ao momento somativo da avaliação, haver um espaço (escrito oral) para as considerações (P2).</i></p> <p><i>Não me oponho a questionamentos, mas penso que atrapalharia um pouco o desenvolvimento da atividade pelos outros alunos. Porque em momentos de avaliação, geralmente, os alunos ficam mais apreensivos e querem ficar ensimesmados. Se a pergunta fosse feita reservadamente a mim, não teria problemas (P4).</i></p> <p><i>Dependendo do tipo de atividade sim, pois o aluno precisa ser estimulado a pensar as estratégias (P5).</i></p> <p><i>[...] toda e qualquer dúvida deve ter seu espaço de esclarecimento. Porém, durante o exame, maiores questionamentos e comentários sobre as questões, devem ser inseridos como 'resposta' para posterior esclarecimento, a não ser que esse exame esteja mais com caráter de 'oficina' ou atividade/exercício dentro de uma aula expositiva, que possibilita diálogo, quase como uma tradução em coletivo, embora com caráter avaliativo [...] (P7).</i></p> <p><i>Sobre a compreensão básica das questões, com certeza. Sobre resoluções específicas de problemas tradutórios, não, porque é exatamente esse senso crítico que costuma ser avaliado (P9).</i></p>
------------	--

Fonte: Os autores.

Pode-se inferir que uma crença predominante é que testar conhecimentos (numa perspectiva somativa) é um aspecto que prevalece sobre a possibilidade de sanar as dúvidas dos alunos. Ao mencionarem que acreditam que os alunos não podem questionar sobre dúvidas no momento da avaliação, os participantes reforçam uma crença alinhada à perspectiva tradicional, em que “há pouca comunicação entre o avaliador e o indivíduo avaliado” (SCALLON, 2015, p. 51)¹⁰. As respostas categorizadas como *depende*, quando alguns participantes contrapõem situações em que podem e em que não podem sanar dúvidas, estão ligadas a aspectos como **propósito da avaliação, maneira como a mesma seria conduzida, momentos de avaliação, do tipo de atividade**. Esses aspectos podem ser separados em dois eixos: (i) propósito, maneira e tipo de avaliação; e, (ii) momento da avaliação. Podemos inferir que o item (ii) tende ao

10 Ainda a esse respeito, Scallon (2015, p. 42) comenta que o aluno, em um exame tradicional, “não tem a possibilidade de exprimir sua incerteza [...]”. Em oposição a essa visão, o autor afirma que “com as novas abordagens, a avaliação torna-se um caso de comunicação entre o sujeito observado e a pessoa que avalia. A partir de uma situação dada, cada um pode trazer ou suscitar ajustes, delimitando a tarefa a ser desempenhada ou tornando mais preciso o que deve ser sado como resposta”.

eixo somativo, no qual prevalece a medição de conhecimento; curiosamente, algumas respostas do G2 tenderam para o item (i), ligado ao eixo formativo. Para entender essa configuração, seria necessária uma outra rodada de coleta, para triangulação de dados, o que projetamos fazer em futuros desdobramentos da presente pesquisa.

Na pergunta 4 – *Ao observar o aluno no percurso de sua aprendizagem, como você avalia o desempenho dele sob o aspecto situacional, ou seja, de que modo você verifica o rendimento do aluno? Como faz isso?* – predomina a crença sobre avaliação somativa e uma perspectiva de que avaliar se concentra na prática de textos a serem traduzidos, como podemos observar no excerto:

*Primeiramente, de acordo com os **propósitos** da atividade e execução da mesma. Se for realizada em sala ou fora dela, averiguar os **recursos** físicos e/ou virtuais **utilizados**, buscar extrair do estudante a concepção que o levou a **construir** o produto textual. (P2, grifo nosso).*

Inferimos da resposta do P2 que não houve sugestões de atividades variadas, o que demonstra uma perspectiva tradicional da avaliação, pois a “observação [do rendimento do aluno] recai sobre o produto” (SCALLON, 2015, p. 52). A maioria dos participantes do G2 respondeu também que utiliza/utilizaria textos a serem traduzidos e/ou atividades práticas como instrumentos de avaliação, sem especificar como seriam tais atividades.

No que diz respeito à pergunta 5 – *Ao elaborar uma avaliação, você informaria antecipadamente ao aluno quais os critérios de desempenho que ele precisa atingir? Justifique sua escolha* –, a maioria respondeu afirmativamente, ou seja, concordam que os critérios devem ser informados, como podemos observar pelo excerto a seguir:

***Sim**, os critérios principais de avaliação devem ser expostos para que o aluno saiba em que pontos da sua aprendizagem deve estar constantemente atento para melhor se desenvolver. (P1, grifo nosso).*

Apenas dois participantes responderam que negativamente, justificando que dependeria do objetivo e tipo de atividade, ou ainda que não informaria para que pudesse averiguar os procedimentos que os alunos seguiram. Como podemos inferir a partir do excerto a seguir, P2 mencionou a importância de informar os objetivos e o que se espera do aluno, principalmente para evitar possíveis reclamações ou mal-entendidos ao apresentar os resultados da avaliação, o que está relacionado ao princípio da transparência¹¹.

Sim. É importante que o estudante compreenda o que se espera dele para que, aos olhos do professor, atinja o objetivo proposto. Além disso, critérios bem definidos e de conhecimento de todos contribui para minimizar as possíveis reclamações somativas que, por ventura, venham a ocorrer pela turma. Por outro lado, devido ao alto ritmo de trabalho em que os docentes são expostos e ao grande número de atividades, provavelmente, alguma(s) poderão ficar descobertas em relação a esse quesito (definição explícita dos critérios de avaliação). (P2, grifo nosso).

No que diz respeito à pergunta 7 – *Considerando a tradução produzida pelo aluno como um recurso avaliativo, quais os elementos/componentes que devem ser valorizados neste ‘produto’, na sua opinião, para compor o resultado de desempenho dele?* –, as respostas são variadas e divergentes. Três participantes citaram aspectos que remetem ao processo de tradução, como por exemplo, as justificativas das escolhas tradutórias, a capacidade de detectar e refletir sobre problemas de tradução, ao caminho percorrido para traduzir e os modos de interpretação do tradutor; o P2 menciona habilidades relacionadas ao *saber-ser* – a atitude, autonomia e o relacionamento entre os pares –, e P4 destaca sua dificuldade em decidir como avaliar, por considerar que a subjetividade é inerente a tradução, como podemos visualizar no excerto a seguir:

11 Scallon (2015, p. 332) explica que o princípio da transparência resulta em “[...] práticas de avaliação [que] devem ser conhecidas pelos principais atores do sistema educativo e pelo público”.

*Por mais que goste de trabalhar com critérios pré-estabelecidos para avaliar um texto, penso que numa tradução não conseguirei ficar tão hermética. Leria cada texto e refletiria sobre para chegar numa nota. A **atividade tradutória é muito subjetiva**, a meu ver. (P4, grifo nosso)*

Podemos inferir, pela sua resposta, que a concepção de P4 indica o desconhecimento da possibilidade de estabelecer critérios de avaliação de traduções (o processo ou o produto) em contexto formativo numa abordagem por competências. Scallon (2015, p. 161) explica que o principal desafio da avaliação é elaborar enunciados de tarefas ou situações-problemas que permitam inferir, em termos operacionais, recursos a serem mobilizados, que foram transpostos dos componentes ou capacidades subjacentes às competências a serem desenvolvidas.

Crenças do G2 sobre quando avaliar (pergunta 8)

As crenças dos participantes do G2 variam bastante com relação à periodicidade: “uma vez por semana”; “ao final de cada conteúdo”; “avaliação contínua”, são alguns exemplos. Relatos sobre um instrumento de avaliação mais tipicamente tradicional, ou seja, ‘prova’, também foram recorrentes em parte das respostas. Tal palavra costuma ter um impacto nos alunos, uma vez que, segundo uma das respostas, ela pode assustar os alunos e está associada à “aprovação ou não do aluno”. É possível, por exemplo, verificar, em dois dos excertos abaixo, exemplos disso:

*As avaliações podem ser feitas até semanalmente, desde que – na minha opinião – desconstrua-se o **estigma da ‘prova’ que determina a aprovação ou não do aluno na disciplina**. Uma avaliação constante permite ao professor corrigir seu curso e focar nas necessidades específicas da turma. Tudo isso, utopicamente; pois o professor não costuma ter o tempo de preparar e corrigir muitas avaliações, nem de refletir sobre o andamento da sua disciplina. (P9, grifo nosso).*

Penso que o processo avaliativo é contínuo e não ocorre somente com atividades formais [...] o nome ‘prova’ assusta muito os alunos e já aconteceu de o desenvolvimento ser muito mais satisfatório nas atividades avaliativas, desprentensiosas, que na prova. (P6, grifo nosso).

Não é possível, no entanto, inferir o que P6 quis dizer com “desprentensiosas”; talvez, o adjetivo esteja sendo usado no sentido de ‘avaliações informais’. No entanto, fica explicitado seu desconforto com o instrumento prova. Para esclarecer isso, seriam necessários outros instrumentos para geração e triangulação de dados. O Quadro 5 resume o *quando* a avaliação deveria ser feita, de acordo com as crenças apresentadas pelos participantes.

Quadro 5 - Crenças dos participantes do G2 sobre quando avaliar.

Uma aula por semana, **uma avaliação por mês**.
Quinzenais, ora presenciais, ora extra classe.
Ao final de cada conteúdo.
O processo avaliativo é **contínuo** e não ocorre somente com atividades formais.
Duas avaliações (**no meio e no fim** [do curso]).
Ao final do curso, mas faria diversos exercícios durante o período de aulas.
A cada uma ou duas aulas ministradas, inserir pequenos exercícios e atividades que integrem ao conteúdo ministrado, e seguir num crescente, até a avaliação de fato.
A avaliação seria **contínua**, de modo que todas as aulas [os alunos] seriam avaliados [em] quesitos relacionados a participação, contribuição e desempenho em classe.
As avaliações podem ser feitas até **semanalmente**.

Fonte: Os autores.

As respostas compiladas no Quadro 5 demonstram a variabilidade de respostas quanto à periodicidade na aplicação de avaliações (**semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, ao final de cada conteúdo, continuamente**). Cumpre observar que os participantes do G2 não tiveram contato com reflexões teóricas relativas ao conceito de avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências; nossa hipótese é que a periodicidade mencionada pode estar associada às práticas avaliativas de seu ambiente de trabalho ou, até mesmo, à aquelas experiências de avaliação que vivenciaram enquanto aprendizes.

De modo complementar às especificações quanto ao momento avaliativo, alguns participantes indicam também *como* aplicam as avaliações, citando tipos de avaliação. Nota-se que são mencionadas atividades/exercícios (formais e não formais), participação, contribuições e desempenho, o que remete a multiplicidade de entendimentos a respeito desse tópico.

Crenças do G2 sobre quem avalia (pergunta 9)

Na pergunta 9 – *Quem você considera ser o responsável pela avaliação do aluno? Explique o porquê* – inferimos que as respostas apontam para o papel fundamental do professor como principal e único agente com autoridade para exercer a atividade de avaliar. No entanto, como afirmam Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015, p. 66), os diferentes tipos de avaliação incluem diferentes tipos de avaliadores, a saber, o próprio aluno (que realiza *self-assessment* ou autoavaliação), os pares (que realizam *peer assessment* ou avaliação do trabalho dos seus colegas) e avaliadores externos (que realizam *hetero-assessment* ou avaliação por alguém cujo nível de conhecimento ou de habilidades diferem daqueles do avaliado, por exemplo, o próprio professor, um outro professor ou um cliente). O excerto abaixo retirado das respostas de P1, P2 e P6 ilustra esse aspecto:

A/o professor/a, porque é quem acompanha de perto o processo de aprendizagem. (P1, grifo nosso).

O professor, pois cabe a ele a responsabilidade da avaliação. (P2, grifo nosso).

O professor, porque ele deve ser aquele que guia o processo de aprendizagem com segurança. Os colegas podem participar e contribuir, mas a palavra final é do professor. (P6, grifo nosso).

Como se pode ver, prevalece no G2 a crença de que o professor é o principal e o mais importante avaliador. Fica, assim, evidenciada a visão tradicional acerca de quem avalia: cabe ao professor avaliar, pois é ele o responsável por conduzir o aluno no processo de aprendizagem. Entre-

tanto, emerge, em algumas das respostas, a crença de que o aluno pode ter também o papel de avaliador, embora numa participação coadjuvante.

Primeiramente, o professor, por ser o agente que tenderá a conduzir o estudante em sua formação (crítica, pessoal, tradutória), visando o desenvolvimento do mesmo. Além disso, o próprio estudante, uma vez que necessitará aguçar sua sensibilidade auto-reflexiva/auto-compreensiva para que se insira e se mantenha no mercado de trabalho. (P2, grifo nosso).

Penso que a avaliação do aluno é o resultado da junção entre o trabalho desenvolvido pelo professor e pelo educando [...]. (P4, grifo nosso).

[...] é necessário [...] uma autoavaliação [...] pelo aluno para que o mesmo possa trabalhar suas falhas e acertos no decorrer da avaliação melhorando sua qualificação final. (P8, grifo nosso).

Os próprios alunos têm, segundo os dados, algum papel na avaliação do próprio desempenho. Assim, as crenças dos participantes de ambos os grupos (G1 e G2) mostram algo em comum: tanto professores, quanto alunos, podem participar da avaliação e acompanhar o desempenho, embora seja possível inferir que o G2 manifesta uma inclinação a atribuir ao professor um papel de protagonismo.

Esta seção buscou responder a primeira e segunda perguntas de pesquisa, a saber: i) *Quais são as crenças sobre avaliação de aprendizagens de alunos da PPGET que foram expostos aos princípios teóricos da avaliação em Didática da Tradução numa abordagem por competências da referida disciplina?* e; ii) *Quais são as crenças de alunos da PPGET que não tiveram formação em avaliação de aprendizagens na Didática da Tradução?* A próxima seção trata sobre a terceira pergunta de pesquisa.

INFERÊNCIAS SOBRE AS CRENÇAS DO G1 E G2

Para que possamos responder à terceira pergunta de pesquisa – *Quais os possíveis impactos sobre as crenças de alunos que cursaram a disciplina em relação à avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências?* –, é necessário (i) apresentar algumas informações sobre a disciplina supracitada e (ii) resgatar o conceito de crenças que informa este trabalho.

A disciplina oferecida na PPGET/UFSC buscou apresentar os princípios da avaliação por competências, bem como o planejamento, instrumentos e tarefas de avaliação, na perspectiva da Didática de tradução/interpretação. Um dos objetivos propostos foi “apresentar (i) a avaliação de aprendizagens como objeto de pesquisa e como competência profissional de docentes; e (ii) a distinção entre as diferentes acepções do termo ‘avaliação’ nos Estudos da Tradução” (VASCONCELLOS, 2019, p. 1) (ver anexo A).

Conforme entendido neste trabalho, crenças são “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências **resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação**” (BARCELOS, 2006, p. 18, grifo nosso). Na ótica aqui adotada, crenças são caracterizadas como dinâmicas (DUFVA, 2003), socialmente construídas e contextualmente situadas (HOSENFELD, 2003), paradoxais e contraditórias (BARCELOS; KALAJA, 2003). Crenças podem ser modificadas, em função de uma resignificação (FREEMAN, 1989), o que demanda uma (auto)reflexão por parte dos indivíduos.

Nesses termos, e com base nos dados analisados, pudemos inferir, em uma interpretação global, que as crenças dos participantes do G1 sobre avaliação de aprendizagens estão, como discutido anteriormente, permeadas pelos novos conhecimentos teóricos assimilados ao longo da disciplina. Com relação às crenças do G2, inferimos que elas se manifestam a partir das próprias experiências dos participantes, enquanto aprendizes e/ou docentes, de uma forma vaga e generalista. Ao comparar as crenças

do G1 com as crenças do G2, observamos que os alunos que cursaram a disciplina e foram expostos às concepções de avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências na formação de tradutores creem que a avaliação é uma atividade processual, atrelada ao acompanhamento tanto do professor, quanto dos colegas e do próprio aluno.

As crenças da maioria dos participantes do G1 estão alinhadas com a perspectiva da formação por competências. Observamos um equilíbrio na percepção da avaliação de aprendizagens de tradução enquanto processo e produto. Termos que emergiram dos dados, tais como, *desenvolvimento*, *estratégias*, *problema* remetem ao processo de tomada de decisões do tradutor, enquanto termos como *solução* remetem ao produto, ou seja, a tradução propriamente dita. Neste sentido, percebe-se que o arcabouço conceitual construído na disciplina sobre avaliação foi assimilado, tendo impacto nas crenças.

O mesmo impacto pode ser observado nas crenças com relação à variedade de tarefas, que se aproximam de práticas avaliativas contínuas, multidimensionais, sob vários olhares e agentes avaliadores. Um aspecto que sobressaiu foi a necessidade de interação contínua entre avaliador e avaliados, com oferta de *feedback* formativo, o que não apenas contribui para autorregulação do aluno, mas também para gestão, pelo professor, do progresso na aprendizagem.

Com relação ao momento da avaliação – *quando avaliar* –, inferimos que os participantes manifestam crença na diversificação dos momentos avaliativos (antes, durante e depois) e na importância da avaliação contínua, com quantidade e frequência a depender da duração do curso. Expressões como *continuamente*, *em todas as aulas*, *durante o semestre*, *a cada 4 aulas* e, *ao final de cada grande bloco de aprendizagem* ilustram tal crença.

No que tange à responsabilidade pela avaliação de aprendizagens, a maioria dos participantes do G1 acredita que, tanto o professor, quanto o próprio aluno, são os responsáveis pelo processo avaliativo. Há, inclusive, a menção a outros agentes do ensino, tais como, os colegas. Destacamos a percepção de um participante deste grupo, com relação à atenção a ser

dada ao contexto real da atuação, o que salienta a importância de situações autênticas de avaliação.

Para responder à pergunta – *Quais os possíveis impactos nas crenças sobre avaliação de aprendizagens dos alunos que cursaram a disciplina?* –, estabelecemos um diálogo com Kudiess (2005), que num contexto de ensino de língua estrangeira, aponta que:

Não é possível fazer grandes afirmações sobre como as crenças evoluem, mas o que se percebe é que **estas, sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de ‘amadurecimento’**, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela **assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens**. (KUDIESS, 2005, p. 79, grifo nosso).

Trazendo as reflexões para o contexto dos Estudos da Tradução, particularmente para a questão da avaliação na formação por competências, entendemos que não é possível dizer como as crenças do G1 evoluíram, em função da experiência na disciplina; entretanto, acreditamos também que não é inadequado inferir o impacto da assimilação dos novos conhecimentos, informações e aprendizagens, decorrentes dessa experiência, sobre as crenças. A exposição ao arcabouço teórico pode ter ampliado o repertório conceitual sobre avaliação de aprendizagens, levando à (re)significação das crenças.

As crenças dos participantes do G2 têm um caráter vago, generalista e diversificado, sendo, em sua maioria, restritas ao âmbito da avaliação de tradução enquanto produto. Em geral, os participantes manifestam a crença de que textos traduzidos é o principal instrumento avaliativo. No que tange à determinação do grau de desenvolvimento das competências a serem adquiridas pelos alunos, predominam crenças que reduzem a avaliação apenas a atividades práticas, sem especificar como seriam tais atividades; entretanto, pode-se inferir a crença de que o texto traduzido pelo aluno é o único instrumento possível.

Termos que emergiram dos dados, tais como, *medir, quantificar, texto traduzido, transmitir* remetem nitidamente à avaliação somativa (que tende a equiparar avaliação com qualificação), preocupada com os resultados da aprendizagem, enfatizando, sobretudo, o somatório das atividades avaliativas, o que aproxima-se da perspectiva tradicional. Essa perspectiva permeia as respostas dadas pelos participantes do G2, no tocante a outros aspectos da avaliação. Por exemplo, a relutância em aceitar que os alunos possam sanar dúvidas sobre o instrumento avaliativo, no momento em que a avaliação ocorre, salienta a crença na impossibilidade da interação entre o avaliador e o avaliado, contrariando visões mais atuais que reforçam a comunicação direta e contínua, “em uma nova concepção na qual a avaliação se situa no centro do processo educativo”¹² (MARCH, 2010, p. 13, tradução nossa). Segundo a autora, “se pode afirmar que as atividades avaliativas não passam de atividades educativas e a distinção entre umas e outras é puramente metodológica ou acadêmica” (MARCH, 2010, p. 13, tradução nossa)¹³.

Sobre os critérios de desempenho que o aluno precisa atingir, a maioria dos participantes do G2 concorda que os alunos devem ser informados antecipadamente sobre tais critérios, o que demonstra crenças similares por parte do G1 sobre esse aspecto. Um ponto que se destaca nas respostas dos dois grupos é a importância de “esclarecer o que se espera do trabalho do aluno”¹⁴ (MARCH, 2010, p. 24, tradução nossa). Participantes dos dois grupos demonstram crenças similares sobre indicar aos alunos critérios bem definidos que sejam de conhecimento de todos. Contudo, uma ausência chamou atenção nos dados: foi a não menção da necessidade de estabelecer critérios de avaliação. Segundo Scallon (2015, p. 51), “o indivíduo é cada vez mais frequentemente avaliado sob o ponto de vista de padrões de desempenho [...]”. Nossa expectativa era de que os participantes do G1 mencionassem esse aspecto central, uma vez que foi evidenciado nas discussões da disciplina. Os participantes do G2 não experienciaram as vivências teóricas e, portanto, suas crenças estão ainda associadas a uma perspectiva tradicional de avaliação.

12 “En esta nueva concepción la evaluación se sitúa en el centro del proceso educativo”.

13 “se puede afirmar que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica”.

14 “clarificar lo que se espera del trabajo del alumno”.

As crenças sobre *quando avaliar* variam bastante, o que pode ser visto em expressões que são utilizadas pelo G1, tais quais: *semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, ao final de cada conteúdo e continuamente*. Como os participantes desse grupo não tiveram contato com reflexões teóricas relativas ao arcabouço teórico sobre avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências, inferimos que a periodicidade mencionada pode estar associada mais às práticas avaliativas de seu ambiente de trabalho ou, até mesmo, às suas próprias experiências sobre avaliação enquanto aprendizes.

No que diz respeito às crenças do G2 sobre a responsabilidade pela avaliação de aprendizagens (*quem avalia*), a maioria dos participantes aponta para o papel do professor como principal agente com autoridade para exercer essa atividade, o que evidencia a crença de que “a avaliação é incumbência integral do professor” (SCALLON, 2015, p. 52). Isto é, cabe ao professor avaliar, por ser percebido por este grupo como o protagonista no processo de ensino. Segundo Scallon (*ibid*), “na nova perspectiva, o aluno pode participar da avaliação em diferentes graus: autocorreção (graças ao *feedback* dado ao aluno), autoavaliação (implicando um grau mais elevado de autonomia do aluno)”. Em casos isolados, que não são frequentes para constituir um padrão, infere-se alguma noção de que o aprendiz pode ser também o avaliador, embora em uma posição de coadjuvante.

Nesta seção, descrevemos rapidamente a disciplina que abordou a avaliação de aprendizagens de tradutores numa abordagem por competências, e resgatamos o conceito de crenças que fundamenta a pesquisa. Destacamos alguns elementos sobre a natureza dinâmica, social, contextual, paradoxal e contraditória das crenças, que podem ser modificadas em função de uma ressignificação decorrente de novos conhecimentos.

Finalmente, a partir das inferências das crenças do G1 e G2 sobre *o que é avaliar, como avaliar, quando avaliar e quem avalia*, e respondendo a terceira pergunta de pesquisa, concluímos que a assimilação do arcabouço teórico da disciplina impactou nas crenças do G1, que se demonstraram alinhadas à perspectiva da formação numa abordagem por competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos estender a pesquisa sobre crenças para o campo dos Estudos da Tradução, investigando as crenças de alunos do PPGET da UFSC, a respeito da avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências. Não tivemos a intenção de julgar (qualificar ou desqualificar) as respostas dos participantes, mas, somente, de analisar as crenças emergentes que poderiam ser inferidas a partir dos dados coletados.

Para que nossos objetivos fossem alcançados, apresentamos de forma resumida o conceito de crenças que embasou a pesquisa e buscamos, então, (i) identificar as crenças sobre avaliação de aprendizagens dos alunos da PPGET que foram expostos aos princípios teóricos da avaliação na Didática da Tradução na perspectiva de abordagem por competências; (ii) identificar as crenças sobre avaliação de aprendizagens de alunos da PPGET que não tiveram formação em Didática da Tradução e; (iii) apontar o impacto da formação em avaliação de aprendizagens na Didática da Tradução sobre as crenças dos alunos.

As investigações sobre crenças vêm crescendo, tanto no Brasil quanto no exterior, sobretudo em áreas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, mas a produção bibliográfica sobre o tema tem se expandido cada vez mais para outras áreas do conhecimento. Este estudo pode ser visto como um ponto de partida para a problematização de crenças em relação à avaliação de aprendizagens em Didática da Tradução. Acreditamos que estudos a respeito de crenças de aprendizes sobre tópicos que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação daquilo que está sendo aprendido, como foi o caso do presente estudo, pode contribuir para a reflexão sobre diferentes práticas avaliativas na Didática da Tradução.

Respondendo à primeira pergunta de pesquisa – *Quais são as crenças sobre avaliação de alunos da PPGET que foram expostos aos princípios teóricos da disciplina 'Tópicos Especiais em Tradução: A avaliação na Didática de tradução/interpretação: formação para avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências'?* –,

inferimos que os participantes do G1 manifestam crenças relacionadas a *o que avaliar, como avaliar, quando avaliar e quem avalia* alinhadas aos conceitos teóricos discutidos na disciplina. Tais crenças são associadas às concepções de avaliação como uma atividade contínua, integrada à aprendizagem, com caráter multidimensional, sob o ponto de vista de padrões de desempenho, baseadas em noções de progressão/processo, nas quais a avaliação não é incumbência apenas do professor, mas também do aluno.

Respondendo à segunda pergunta de pesquisa – *Quais são as crenças de alunos da PPGET que não tiveram formação em avaliação de aprendizagens na Didática da Tradução?* –, os participantes do G2 têm crenças vagas e generalistas, que estão associadas à perspectiva tradicional de avaliação de aprendizagens; observamos uma maior tendência para avaliar o produto, sobressaindo a visão unidimensional na avaliação, centrada em tradução de textos e atividades práticas. Inferimos que as crenças do G2 a respeito do que é avaliar estão vinculadas, majoritariamente, à noção de verificação de conhecimentos adquiridos, em que “a medida é privilegiada na perspectiva tradicional”, ou seja, “a observação recai sobre o produto” (SCALLON, 2015, p. 52). Sobre *como avaliar*, identificamos diversificação nas respostas: (i) quanto à aplicação de exames, em que “a avaliação e a aprendizagem acontecem em momentos distintos”, separação essa preservada pela avaliação somativa (*ibid*); (ii) quanto ao instrumento privilegiado, predominam as crenças de que atividades de tradução e observação é o instrumento mais adequados para a formação de tradutores; (iii) quanto ao quesito *quando avaliar*, predomina a crença de que as avaliações são aplicadas em períodos específicos (meio e final do curso); e, (iv) quanto ao quesito *quem avalia*, os participantes consideram que é incumbência integral do professor.

Respondendo à terceira pergunta de pesquisa – *Quais os possíveis impactos sobre as crenças de alunos que cursaram a disciplina em relação à avaliação de aprendizagens?* –, como mencionado anteriormente, entendemos que não é possível afirmar como as crenças do G1 evoluíram, em função da experiência na disciplina; entretanto, acreditamos também que não é inadequado inferir o impacto da assimilação dos

novos conhecimentos, informações e aprendizagens, decorrentes dessa experiência, sobre as crenças. A exposição ao arcabouço teórico pode ter ampliado o repertório conceitual sobre avaliação de aprendizagens, levando à (re)significação das crenças dos participantes deste grupo. Há um padrão nas crenças dos participantes do G1, que concebem a avaliação como processual, segundo a qual, como afirma Scallon (2015, p. 52), “o interesse não está só no que o indivíduo sabe fazer, mas também nos meios que ele escolheu para atingir o objetivo ou no caminho que seguiu para demonstrar uma habilidade ou uma competência”. Como discutido anteriormente, tais crenças são associadas às concepções de avaliação como uma atividade contínua, integrada à aprendizagem, com caráter multidimensional, sob o ponto de vista de padrões de desempenho, baseadas em noções de progressão/processo, nas quais a avaliação não é incumbência apenas do professor, mas também do aluno.

Para finalizar este texto, esclarecemos que buscamos estender as pesquisas sobre crenças, que são muito difundidas em estudos sobre línguas estrangeiras, para o campo dos Estudos da Tradução. Como este foi o primeiro estudo que realizamos sobre a temática, ele tem ainda algumas limitações, a saber: (i) possíveis falhas em algumas perguntas do instrumento de coleta de dados da pesquisa; (ii) número reduzido de participantes; e, (iii) ausência de investigação prévia quanto às crenças dos participantes do G1 em momento anterior a disciplina *Tópicos Especiais em Tradução: A avaliação na Didática de tradução/interpretação: formação para avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências*.

A partir das limitações e como desdobramento do presente estudo, sugerimos os seguintes tópicos para futuras pesquisas: (i) repetir a pesquisa, com a utilização de novos instrumentos de coleta de dados (triangulação), com a utilização de entrevistas para elucidar junto aos participantes questões relacionadas às respostas do questionário; (ii) fazer nova investigação, ampliando o universo pesquisado; e, (iii) incluir investigação prévia das crenças do G1.

Reconhecemos que os resultados deste estudo se constituem como reflexões iniciais, com referência às pesquisas sobre crenças no contexto

dos Estudos da Tradução. Esse texto pôde ampliar os horizontes sobre estudos de crenças, especialmente em estudos que envolvem a avaliação de aprendizagens na tradução. Nesse sentido, buscamos estabelecer uma nova cultura de pesquisa que, esperamos, venha a se consolidar a partir deste esforço inicial.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Crenças, discursos e linguagem*. v. 1. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 167-193.

AVILA, Andriza Pujol de. *Crenças e reflexões de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras*. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

AVILA, Andriza Pujol de; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Crenças sobre avaliação da aprendizagem: o dizer de uma professora de espanhol da escola pública. *Línguas & Letras*, v. 18, n. 39, p. 144-163, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/14389/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz e Silva; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB; Campinas: Pontes, 2007a. p. 27 - 69.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007b.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KAJALA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 7-33.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. 369 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. 2004. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto: UNESP, 2004.

BIGGS, John; TANG, Catherine. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. New York: Open University Press, 2011.

BORGES, Tatiana Diello. Crenças de uma professora de inglês em formação sobre o processo de ensino/aprendizagem desta Língua. In: Semana de Licenciatura (SEMLIC), 15, Jataí, 2018. *Anais [...]*. XV SEMLIC, Jataí, p. 163-168, 2018.

COSTA, Bruno Coriolano de Almeida. *Pronunciation teaching is not a one-size-fits-all endeavor: EFL teachers' beliefs and classroom practices*. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Inglês: Estudos linguísticos e literários) – Programa de Pós-graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COSTA, Bruno Coriolano de Almeida; SILVEIRA, Rosane. A Teacher's Beliefs and Classroom Practices Concerning the Use of Tasks for Developing Learners' Speech Production in EFL Classes. BECK, Magali Sperling; MORITZ, Maria Ester; MARTINS, Maria Lúcia Milléo; HEBERLE, Viviane (orgs.). *ECHOES: Further Reflections on Language and Literature*. Florianópolis, EdUFSC, 2016. p. 15-28. Disponível em: https://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2017/02/Echoes_Further-Reflections-on-Language-and-Literature.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). *Beliefs about SLA*: New York: Springs, 2003. p. 131-151.

FERMIANO, Leticia Aparecida. *A utilização da tradução à vista no cotidiano do profissional de secretariado executivo: um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina*. 2018. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Bacharelado em Secretariado Executivo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FINARDI, Kyria Rebeca. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class*. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FREEMAN, D. Teacher training, development, decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.

GALÁN-MAÑAS, Anabel; HURTADO ALBIR, Amparo. Competence assessment procedures in translator training, *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 9, n. 1, p. 63-82, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa*. 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GYSEL, Edelweiss Vitól. *Competência tradutória e Didática da Tradução no contexto do Curso de Secretariado Executivo*. 2017. 364 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185608>. Acesso em: 2 nov. 2020.

HOSENFELD, Carol. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York: Springs, 2003. p. 37-54.

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

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Guía didáctica. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I; Madrid: Edelsa, 2015a. 177 p.

HURTADO ALBIR, Amparo. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, v. 60, n. 2, p. 256-280, 2015b.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2011.

HURTADO ALBIR, Amparo; PAVANI, Stefano. An empirical study on multidimensional summative assessment in translation teaching. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 12, n. 1, p. 25-47, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1420131>.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). *Beliefs about SLA*: New York: Springs, 2003.

KELLY, D. Planning and writing objectives/outcomes. In: KELLY, D. *A Handbook for Translators Trainers*. Manchester: St. Jerome, 2014. p. 21-41.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

MARCH, Amparo Fernández. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>.

NASCIMENTO, Nicleide Maria do; OLIVEIRA, Francisco Elieudo de; OLIVEIRA, Marcos Nonato de. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil. *Trama*, v. 16, n. 37, p. 71-83, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23691>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PAJARES, Frank M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVAN, Carlos Alberto Gonçalves; SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças, expectativas e a formação inicial de professores de inglês. In: SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças, Discursos & Linguagem*. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 229-248.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; COSTA, Leny; SILVA, Kleber Aparecido da. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 79-112, 2006.

ROLIM, Ana Cláudia Oliveira. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública*. 1998. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

SCALLON, Gerárdi. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas: Delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Crenças, discursos e linguagem*. v. 1. Campinas: Pontes, 2010. p. 21-101.

THOMSON, R. I. ESL teachers' beliefs and practices in pronunciation teaching: Confidently right or confidently wrong?. In: LEVIS, J.; LEVELLE, K. (eds.). *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames, IA: Iowa State University, 2013. p. 224-233

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. *Plano de ensino da disciplina Tópicos Especiais em Tradução: A avaliação na Didática de tradução/interpretação: formação para avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências*. Florianópolis: UFSC, 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, Pontes Editores, 2004.

XU, Li. The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 2, n. 7, p. 1397-1402, jul. 2012. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/07/09.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário sobre Avaliação da competência tradutória

Prezado(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa que estamos realizando para o trabalho final de uma disciplina de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Trata-se de uma pesquisa sobre a avaliação de competência tradutória. Leva em média dez minutos para respondê-lo.

Agradecemos desde já sua participação!

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

1. Para você, o que significa 'avaliar' na aprendizagem da atividade de tradução? *

Sua resposta _____

2. A respeito da aplicação de avaliações, como você visualiza a forma de verificar o desempenho do seu aluno? Caso não seja professor de tradução ou interpretação, como faria se fosse? *

- a) O aluno é avaliado por respostas de múltipla escolha
- b) O aluno é avaliado por respostas curtas
- c) O aluno é avaliado por tarefa de tradução feita em sala de aula
- d) O aluno é avaliado por tarefa de tradução e também pela justificativa das suas soluções tradutórias por meio de uma resposta elaborada

3) Durante a avaliação, isto é, no momento que se aplica o exame, o aluno deveria ter a possibilidade de tirar dúvidas sobre e fazer comentários sobre as questões? Por quê (não)? *

Sua resposta _____

4) Ao observar o aluno no percurso de sua aprendizagem, como você avalia o desempenho dele sob o aspecto situacional, ou seja, de que modo você verifica o rendimento do aluno? Como faz isso? *

Sua resposta _____

5) Ao elaborar uma avaliação, você informaria antecipadamente ao aluno quais os critérios de desempenho que ele precisa atingir? Justifique sua escolha. *

Sua resposta _____

6) Na sua opinião, quais termos mais se aproximam da sua perspectiva de AVALIAÇÃO: *

- OBJETIVIDADE / OBSERVAR / MEDIR / QUANTIFICAR
- MEDIR / JULGAR / CONTEXTO / CONSTRUÇÃO PROGRESSIVA
- TESTAR / MENSURAR / CONTAR / REGISTRO ÚNICO
- ACOMPANHAMENTO / APRECIÇÃO / PROCESSO / PERCURSO

7) Considerando a tradução produzida pelo aluno como um recurso avaliativo, quais os elementos/componentes que devem ser valorizados neste 'produto', na sua opinião, para compor o resultado de desempenho dele? *

Sua resposta _____

8) Imagine a seguinte situação: Você é professor de um curso e tem que planejar a disciplina que ministrará. Como estabeleceria a periodicidade e determinaria os momentos de aplicação das avaliações? Quando avaliaria? *

Sua resposta _____

9) Quem você considera ser o responsável pela avaliação do aluno? Explique o porquê. *

Sua resposta _____

Enviar

ANEXOS

ANEXO A – Plano de ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO



Disciplina: PGT 510090-41000536(DO) e PGT 3614010-41000536(ME) Tópicos Especiais em Tradução: A avaliação na Didática de tradução/interpretação: formação para avaliação de aprendizagens numa abordagem por competências	
Curso: Quinta feira – 17:00 às 20:00	C/H: 60 h/a – 4 créditos

Professora Dr ^a .: Maria Lúcia B. de Vasconcellos E-mail: marialuciabv@gmail.com	
--	--

DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA

A avaliação de aprendizagens é um elemento chave de qualquer programa de formação, sendo um processo complexo intimamente ligado à competência profissional de um docente. Nesse contexto, e considerando-se a formação de tradutores e intérpretes, esta disciplina propõe a formação para a avaliação de aprendizagem de tradução/interpretação, numa abordagem por competências. A disciplina é direcionada a alunos de pós-graduação, professores de tradução/interpretação e pesquisadores em didática de tradução/interpretação. Busca apresentar os princípios da avaliação por competências, bem como o planejamento da avaliação e instrumentos e tarefas de avaliação, na perspectiva da didática de tradução/interpretação.

OBJETIVO GERAL (perspectiva da professora)

Apresentar (i) a avaliação de aprendizagem como *objeto de pesquisa* e como *competência profissional* de docentes; e (ii) a distinção entre as diferentes acepções do termo 'avaliação' nos Estudos da Tradução;

Familiarizar o estudante com os *princípios* da avaliação por competências e o papel da avaliação em um modelo de formação por competências (CT);

Capacitar o aluno para planejar a avaliação de aprendizagens num contexto de formação de tradutores/intérpretes por competências;

Familiarizar o aluno com diferentes tarefas e instrumentos de avaliação em tradução/interpretação;

Levar o aluno a entender a distinção entre avaliação baseada em normas e a avaliação baseada em critérios e a necessidade de elaboração de critérios de avaliação ('baremos', 'rubricas' e 'escalas avaliativas');

Familiarizar o aluno como 'portfólio de aprendizagem' como ferramenta por excelência da avaliação formativa, no contexto de formação de tradutores/intérpretes.

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS
VOLUME 1

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS (ao final do curso, o aluno será capaz de...)</p> <p><i>Entender</i> a avaliação de aprendizagem como objeto de pesquisa e como competência profissional de docentes, bem como <i>Distinguir</i> entre as diferentes acepções do termo ‘avaliação’; <i>Entender</i> os princípios da avaliação no contexto de formação por competências, enquanto obtenção de informação sobre o processo de aprendizagem; <i>Ser capaz de planejar</i> a avaliação de aprendizagens num contexto de formação de tradutores/intérpretes por competências, <i>bem como compreender</i> a necessidade de <i>alinhamento</i> da avaliação com as competências e resultados de aprendizagem desejados;</p> <p><i>Entender</i> os vários instrumentos e tarefas de avaliação e os diversos tipos de avaliação;</p> <p><i>Entender</i> a distinção entre avaliação baseada em normas e a avaliação baseada em critérios e a necessidade de elaboração de critérios de avaliação (‘baremos’, ‘rubricas’ e ‘escalas avaliativas’); <i>Mobilizar</i> esse entendimento para o <i>planejamento da avaliação</i> (o que avaliar, quando avaliar, como avaliar, os agentes da avaliação) e para a elaboração de material de avaliação.</p>
<p>MÉTODOS</p> <p>O curso será ministrado por meio de aulas expositivas dialogadas; seminários; oficinas; análise e discussão de textos teóricos; fóruns de discussão no ambiente virtual Moodle.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>ME/DO - Teste (Moodle) sobre questões teóricas (com consulta) – 40 % ME – Preparação de tarefas e atividades de avaliação 40% DO – Preparação de tarefas e atividades de avaliação Artigo sobre <i>avaliação de aprendizagem</i>, buscando explorar a interface com seu projeto de tese e uma aplicação deste ao contexto de ensino de tradução/interpretação – 40% ME/DO - Autoavaliação – 10% ME/DO - Participação (Atividades no MOODLE, participação nos seminários, assiduidade) – 10%</p>

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - CRONOGRAMA	
14/03	<p>Questionário diagnóstico (online) Apresentação da disciplina, plano de ensino, formas de avaliação; LEITURA PREPARATÓRIA RECOMENDADA: NOGUEIRA; VASCONCELLOS e SANTOS, 2018; SILVA & VASCONCELLOS, 2019; Gysel 2017; HURTADO ALBIR & Galán-Mañas, 2015 Os 3 (três) âmbitos da Avaliação (Hurtado Albir, 2011, p.157) (avaliação de traduções (‘<i>translation quality assessment</i>’); avaliação profissional (‘<i>professional accreditation/certification</i>’) e avaliação de aprendizagem) Avaliação como objeto de pesquisa: Scallon, 2015, p. 405</p>
21/03	Discussão das leituras básicas sugeridas em 14/03
28/03	Princípios da avaliação por competências e o papel da avaliação em um modelo de formação por competências (leitura a ser recomendada).

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS
VOLUME 1

04/04	Planejamento da avaliação: Quem? Como? Quando? O quê? Para quê? (leitura a ser recomendada).
11/04	Tarefas e Instrumentos de avaliação (leitura a ser recomendada).
18/04	Avaliação baseada em normas x avaliação baseada em critérios: a necessidade de critérios de avaliação ('baremos', 'rubricas' e 'escalas avaliativas' (leitura a ser recomendada).
25/04	O Portfólio de aprendizagem (do estudante) na didática de tradução (leitura a ser recomendada).
02/05	A partir desta data, as leituras e os trabalhos serão feitos individualmente pelos alunos, com solicitações individuais de orientação pela professora, nos horários determinados para as aulas ou a combinar.
09/05	Trabalho individual
16/05	Trabalho individual
23/05	Trabalho individual
30/05	Trabalho individual
06/06	Trabalho individual
13/06	Trabalho individual
27/06	Entrega de trabalhos finais e avaliação online do curso e de aprendizagem (auto-avaliação)

BIBLIOGRAFIA

LEITURA PREPARATÓRIA RECOMENDADA

GYSEL, E. V. (2017). *Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo*. Tese de doutorado (orientadora Maria Lúcia Vasconcellos). Site da PPGET.

NOGUEIRA, T. C.; VASCONCELLOS M.L.; SANTOS, S. A. Formação de Intérpretes de Português-Libras: Proposta de unidades didáticas construídas em torno de 'tarefas de interpretação'. IN: G. R. Pereira; P. R.Costa (Org.). *Formação de tradutores: Por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v5, p. 361-391.

SILVA, K. e VASCONCELLOS, M.L. Formação do intérprete educacional de Libras-Português: reflexões a partir das contribuições da proposta didática do PACTE. *Belas Infêis*, v.8, n.1, p.119-144, 2019.

BIBLIOGRAFIA SOBRE AVALIAÇÃO EM DIDÁTICA DE TRADUÇÃO

BARBERÁ, E. et al. (2009) Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. RED, Revista de Educación a distancia. Número monográfico VIII.- 30 de abril de 2009. www.um.es/cad/red/M8

BLACKBURN, J. L.; HAKEL, M. D. (2006). "Enhancing self-regulation and goal orientation with eportfolios". In A. Jafari; C. Kaufman (Eds.), *Handbook of Research on ePortfolios* (83-89). Hershey PA: Idea Group Reference.

- BLACKBURN, J.L. & KAKEL, M. D. Enhancing Self-Regulation and goal Orientation with ePortfolios. IN: A. Jafari; C. Kaufman (Eds.). Handbook of Research on ePortfolios (38-89). Hershey PA: Idea Group Reference.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M. et al. Portfolios as a method of student assessment. In: AMEE Medical Education. Guide No. 24, 2001. A: Portfolios as a method of student assessment.
- GALÁN-MAÑAS, A. (2015). "La carpeta de aprendizaje del estudiante como instrumento para la evaluación de competencias en la formación de traductores". Revista Complutense de Educación.
- GALÁN-MAÑAS, A. Articulating the learning portfolio in competence-based training of translators. Revista Complutense de Educación. Vol. 26 Núm. 2(2015) 385-403.
- GALÁN-MAÑAS, A. y Hurtado Albir, A. (2014). "Competence assessment procedures. IN: *The Interpreter and Translator Trainer* (ITT).
- GONZALEZ DAVIES, M. Multiple voices in the Translation Classroom, Amsterdam: John Benjamins, 2004. <http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/>
- HURTADO ALBIR (2007) Competence-based curriculum design for training translators. The Interpreter and Translator Trainer (ITT), vol. 1 Number 2, September 2007.
- HURTADO ALBIR, A. (2015) Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Serie Aprender a traducir, Madrid/Castellón: Edelsa, Univ. Jaume I.
- HURTADO ALBIR, A. 2005. A aquisição da competência tradutória. Alves, F., Magalhães, C. & Pagano, A. (orgs). Competência em Tradução. Cognição e Discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- KELLY, D. (2005) (8.) Assessment. In: A Handbook for Translator Trainers. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- KELLY, D. (2008). TTR. Training the Trainer: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis.
- KELLY, D. A Handbook for Translators Trainers. Manchester: St. Jerome, 2005.
- MARTÍNEZ MELIS, N. y HURTADO ALBIR, A. "Evaluation in Translation Studies", Méta 46/2, 2001, L'évaluation, p.272-287
- MERTLER, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(25). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- MÉTA 46/2. L'évaluation, 2001
- MORALES, P. (1995) La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos. Cuadernos Monográficos del ICE. Serie didáctica Núm. 2. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MOSKAL, B. M. Scoring Rubrics: What, When, & How?" <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> This article appears in *Practical Assessment, Research, & Evaluation* and is authored by Barbara M. MOSKAL. It discusses what rubrics are and distinguishes between holistic and analytic types. Examples and additional resources provided.
- ROBINSON, et al (2006) Self-Assessment in Translator Training. Perspectives, 14:2, 115-138. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676060866902b>

RODRÍGUEZ INÉS, P. 'Evaluating the process and not just the product when using corpora in translator education'. IN: Corpus Use and Translating. Allison Beeby, Patricia Rodríguez Inés and Pilar Sánchez-Gijón (eds.). London: Benjamins, 2010.

SCALLON, G. (2015). *Avaliação de aprendizagem numa abordagem por competências*. Curitiba: PUCPress. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Título original: *L'Évaluation des apprentissages dans une approche parcompétences*. editora.champagnat@pucpr.br www.editorachampagnat.pucpr.br

VILLARDON GALLEGO, L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 2006, pp. 57-76.

WADDINGTON, CH. Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español), Universidad Pontificia de Comillas, 2000

YÁÑIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

ANEXO B – COMPARAÇÃO ENTRE AS NOVAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E AS PRÁTICAS TRADICIONAIS¹⁵

1. Exames objetivos ou situações de desempenho	
<i>Perspectiva tradicional</i>	<i>Nova perspectiva</i>
O indivíduo resolve questões fornecendo respostas curtas ou escolhendo alternativas em questões de múltipla escolha	As tarefas ou os problemas exigem do indivíduo a construção de uma resposta elaborada (situação de desempenho)
<p>- A perspectiva tradicional corresponde à época dos testes ou dos exames objetivos.</p> <p>- Nas situações de desempenho, o indivíduo deve elaborar a sua própria resposta ou propor mais de uma solução a um problema dado, a justificativa da solução também faz parte da resposta esperada.</p>	
2. Artificialidade ou autenticidade das situações	
<i>Perspectiva tradicional</i>	<i>Nova perspectiva</i>
As questões ou os problemas têm um caráter artificial, abstrato ou escolar.	Os problemas são situados (significativos), isto é, ligados aos da vida real.
<p>- Na perspectiva tradicional, muitos exercícios correspondem a situações artificiais, irreais ou pouco prováveis; são qualificados como “desconectados”.</p> <p>- Na nova perspectiva, preconizam-se problemas que têm um significado; o indivíduo pode, em certos casos, ter acesso a diversas fontes de informação.</p>	
3. A padronização dos procedimentos ou a interatividade	
<i>Perspectiva tradicional</i>	<i>Nova perspectiva</i>
As condições de observação são absolutamente idênticas e uniformes para todos os indivíduos. Há pouca comunicação entre o avaliador e o avaliado.	O indivíduo avaliado pode formular comentários e o avaliador pode propor subquestões (o <i>assessment</i> significa igualmente investigação em profundidade).
<p>- É sem dúvida a preocupação com a objetividade que está na origem dos procedimentos uniformes utilizados na perspectiva tradicional.</p> <p>- Na nova perspectiva, admite-se que um indivíduo pode não compreender um problema e é permitido que ele mostre isso à pessoa que o avalia para obter as informações necessárias.</p>	
4. O aspecto unidimensional e multidimensional da aprendizagem	
<i>Perspectiva tradicional</i>	<i>Nova perspectiva</i>
Em matéria de rendimento, considera-se um só dimensão de cada vez, e mais particularmente a dimensão cognitiva	A observação é contextualizada, isto é, baseia-se em situações que permitam observar o indivíduo sob diversos aspectos.
<p>- A noção de unidimensionalidade está no coração do <i>testing</i> tradicional. Certos procedimentos estatísticos fazem disso até mesmo um postulado de base.</p> <p>- Na apreciação autêntica, pode-se chegar ao ponto de considerar um perfil que reflita diversos aspectos de um desempenho ou de uma competência.</p>	
5. As expectativas e os padrões	
<i>Perspectiva tradicional</i>	<i>Nova perspectiva</i>

15 Reprodução do quadro tal qual está no original, com exceção da forma (cor e tamanho do quadro).

<p>A interpretação baseia-se normalmente na comparação entre indivíduos. O que deve ser atingido pelo indivíduo não é descrito de maneira precisa.</p>	<p>O indivíduo é cada vez mais frequentemente avaliado sob o ponto de vista de padrões de desempenho, isto é, de exigências que não estão ligadas à posição que ele ocupa em um grupo.</p>
<p>- Por causa do caráter heteróclito das questões ou dos problemas que compõem um exame tradicional, o que deve ser atingido não é definido de maneira precisa. Uma exigência matemática (média de aprovação), ambígua em termos de conteúdo, sanciona o sucesso ou o fracasso. - A explicitação dos objetivos de aprendizagem é uma prática reconhecida há vários anos. No contexto de renovação na avaliação, os padrões vêm reforçar essa prática ao descrever as expectativas para cada nível a ser atingido no processo de formação.</p>	
<p>6. As expectativas e os padrões</p>	
<p><i>Perspectiva tradicional</i></p>	<p><i>Nova perspectiva</i></p>
<p>A observação efetiva e a objetividade são privilegiadas</p>	<p>O julgamento, ou mesmo a avaliação, é valorizado.</p>
<p>- A medida é privilegiada na perspectiva tradicional (procedimentos de quantificação ou de contagem, testes e exames objetivos). - Na nova perspectiva, a medida permanece, mas deve chegar a um julgamento explícito. Em vários casos (produções complexas), é preciso passar diretamente ao julgamento.</p>	
<p>7. Os processos e o produto</p>	
<p><i>Perspectiva tradicional</i></p>	<p><i>Nova perspectiva</i></p>
<p>A observação recai sobre o produto.</p>	<p>O interesse está não só no que o indivíduo sabe fazer, mas também nos meios que ele escolheu para atingir o objetivo ou no caminho que seguiu para demonstrar uma habilidade ou uma competência.</p>
<p>- Os exames objetivos ou as produções complexas são habitualmente centradas nos produtos. - As novas abordagens dão muita importância às noções de progressão, de procedimento ou de processo, no entanto, afastar a ideia de um produto acabado.</p>	
<p>8. Uma avaliação isolada da aprendizagem ou a ela integrada</p>	
<p><i>Perspectiva tradicional</i></p>	<p><i>Nova perspectiva</i></p>
<p>A avaliação e a aprendizagem acontecem em momentos distintos: não se aprende enquanto se é avaliado</p>	<p>A avaliação está integrada à aprendizagem.</p>
<p>- A avaliação somativa por muito tempo preservou a separação entre a avaliação e a aprendizagem. - Em uma prática de avaliação formativa, exercícios de verificação concebidos para fornecer <i>feedback</i> podem prolongar as atividades de aprendizagem.</p>	

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS
VOLUME 1

9. Ser avaliado ou se autoavaliar	
<i>Perspectiva tradicional</i>	<i>Nova perspectiva</i>
O aluno não avaliar suas produções	A avaliação diária se diferencia da avaliação somativa. O aluno, pode, em vários níveis, participar da avaliação de suas aprendizagens.
<p>- Na perspectiva tradicional, a avaliação é incumbência integral do professor.</p> <p>- Na nova perspectiva, o aluno pode participar da avaliação em diferentes graus: autocorreção (graças ao <i>feedback</i> dado ao aluno), autoavaliação (implicando um grau mais elevado de autonomia do aluno) e portfólio (comprometimento do aluno no processo de regulação de suas aprendizagens e na escolha dos meios a serem adotados para melhorar a si mesmo).</p>	

Fonte: Scallon (2015, p. 50-52).

FORMAÇÃO DE TRADUTORES POR COMPETÊNCIAS NO PAR LINGUÍSTICO INGLÊS-PORTUGUÊS: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL

Vitória Tassara (PPGET-UFSC)¹
Maria Lúcia Vasconcellos (PPGET-UFSC)

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e a aquisição da Competência Tradutória (CT) no contexto institucional da formação de tradutores têm merecido a atenção de pesquisadores da área dos Estudos da Tradução, especialmente a partir de Hurtado Albir (1999), que propõe, na linha pedagógica da formação por competências (FPC) e em uma orientação construtivista da aprendizagem, o enfoque por ‘tarefas de tradução’, agrupadas em Unidades Didáticas (UDs) e alinhadas a objetivos de aprendizagem claramente definidos (HURTADO ALBIR, 2005, 2007).

Conforme o modelo holístico do grupo PACTE (2003), a CT é entendida como uma integração de cinco subcompetências, entre elas, a instrumental, que leva em conta habilidades para usar recursos de documentação e resolução de problemas tradutórios utilizando fontes externas (impressas ou digitais). Nesse contexto, este texto tem por objetivo apresentar e discutir uma proposta de material didático para o desenvolvimento da competência instrumental, elaborado para a formação de tradutores no par linguístico Inglês-Português.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O material didático é ilustrado por uma das UD's que compõem uma disciplina construída para uma situação pedagógica específica (Apêndice A), concentrando-se na Tarefa 1, apresentada, discutida e analisada detalhadamente. Busca-se mostrar o potencial da tarefa, enquanto eixo organizador da aprendizagem e enquanto metodologia ativa, para a promoção da aprendizagem autônoma do tradutor-em-formação, bem como o seu papel na promoção do desenvolvimento da competência instrumental.

O quadro teórico apoia-se na literatura já publicada sobre: o conceito de CT e sua aquisição (HURTADO ALBIR, 2005, 2007); a formação por competências de tradutores (KELLY, 2002; HURTADO ALBIR, 2005, 2007; entre outros); a abordagem por tarefas no contexto da formação de tradutores (KELLY, 2002; GONZÁLEZ DAVIES, 2004; HURTADO ALBIR, 2005, 2007); e a conceituação de 'ferramentas de apoio à tradução' (GIL; PYM, 2006; ALOTAIBI, 2014; RODRÍGUEZ-INÉS; GALLEGO-HERNÁNDEZ, 2016). O quadro metodológico para a elaboração das UD's e tarefas segue a perspectiva didática proposta por Hurtado Albir (1999, entre outros), que explora o enfoque por tarefas de tradução.

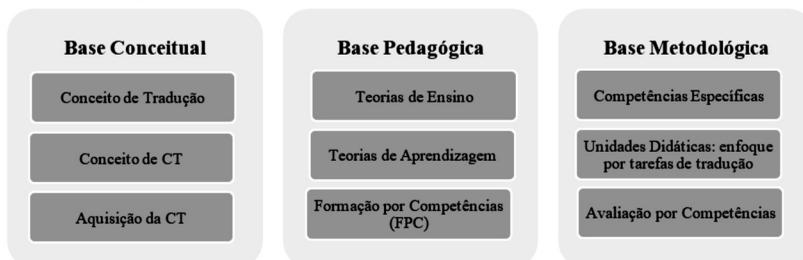
O texto está dividido nas seguintes seções: a presente Introdução, que contextualiza as reflexões; o Quadro Teórico, que apresenta os conceitos que informam o trabalho, a saber: CT, competência instrumental, FPC, *CAT Tools (Computer-assisted Translation Tools)* e tarefas de tradução; o Método, que descreve os procedimentos para a elaboração da UD; a Proposta Didática, que explora as tarefas de tradução; a Análise e Discussão, que estabelece um cotejo entre a Tarefa 1, os objetivos de aprendizagem da UD e o quadro teórico; finalmente, Considerações Finais, que encerram a discussão.

QUADRO TEÓRICO: COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA, COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL E FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Um dos objetivos da Didática de Tradução é levar o profissional responsável pela formação do tradutor, ou seja, o docente, a 'aprender a ensinar', com vistas a proporcionar ao aluno um ambiente educacional

favorável à aquisição e desenvolvimento dos componentes da CT. Hurtado Albir (2005) sugere as bases dessa didática, visualizadas na Figura 1:

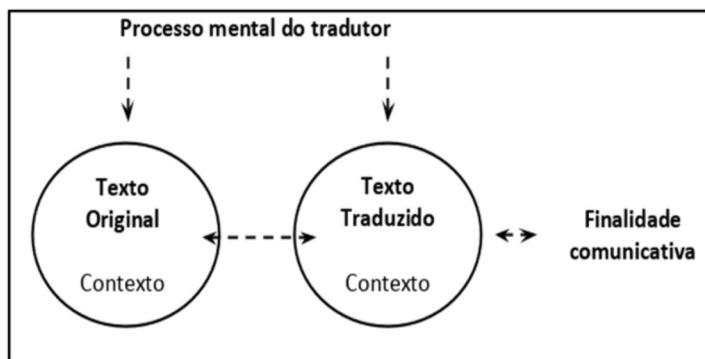
Figura 1 - Bases da Didática da Tradução do Modelo PACTE



Fonte: Adaptado de Silva e Vasconcellos (2019).

Adotamos o conceito de tradução proposto por Hurtado Albir (2011, p. 42) como “um processo interpretativo e comunicativo consistente na reformulação de um texto com os meios de outra língua que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada”². Para Hurtado Albir, esse conceito de tradução se apoia em uma perspectiva tríplice, como mostra a Figura 2:

Figura 2 - Perspectiva tríplice do conceito de tradução

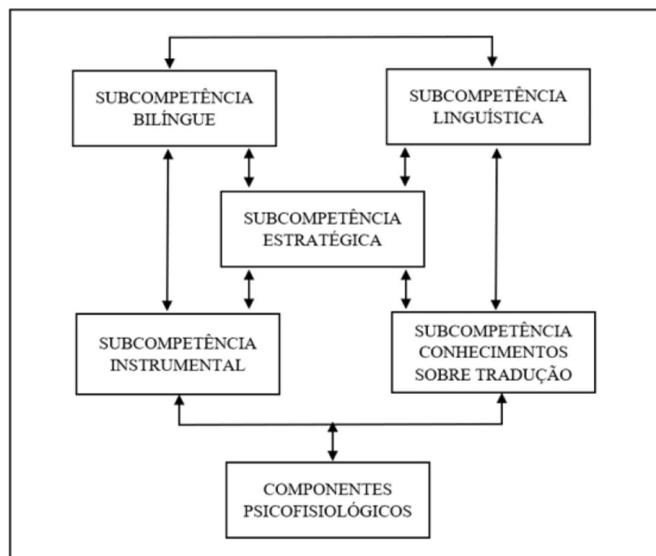


Fonte: Hurtado Albir (2011, p. 42).

2 “Un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada”.

Nesse conceito de Hurtado Albir (2011), a tradução é ao mesmo tempo uma operação textual, um processo cognitivo, e um ato de comunicação. Apresentamos a seguir a definição de CT que adotamos para o trabalho: “um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19). O PACTE propõe que a CT é composta por componentes (o que justifica a denominação ‘modelo componencial’), chamados de subcompetências, que ao se interligarem, constituem a CT. O modelo de CT do PACTE é apresentado na Figura 3:

Figura 3 - Modelo holístico de CT do PACTE



Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 28).

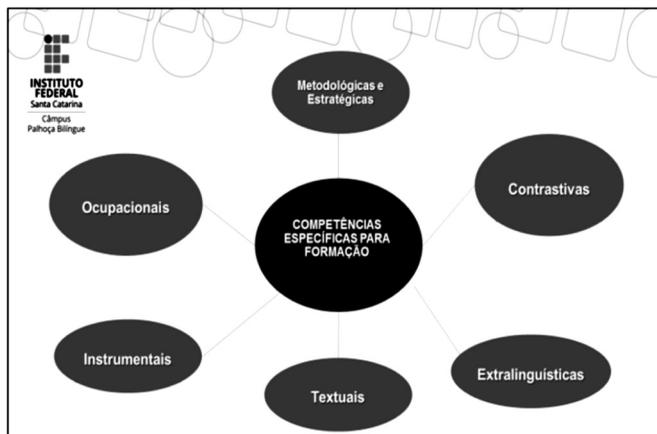
A subcompetência bilíngue diz respeito a conhecimentos de ordem mais linguística; a subcompetência extralinguística apresenta os conhecimentos ligados à informação em geral; a subcompetência denominada ‘conhecimentos sobre tradução’ envolve os conceitos sobre a atividade tradutória e o comportamento profissional do tradutor; a subcompetência instrumental representa a operacionalização do uso de fontes de documen-

tação e de tecnologia; a subcompetência estratégica é aquela que integra todas as demais. Os componentes psicofisiológicos são inerentes ao ser humano (desde elementos de cognição, comportamentais etc.) e podem influenciar no processo tradutório.

Com relação à aquisição da CT, Hurtado Albir (2005, p. 30) deixa claro que se trata de “um processo de reconstrução e desenvolvimento das subcompetências da competência tradutória e dos componentes psicofisiológicos”. A pesquisadora esclarece que a aquisição é um processo dinâmico e cíclico, em que estratégias de aprendizagem desempenham papel central. Na aquisição da CT, as subcompetências estão interrelacionadas e compensam-se umas às outras; além disso, não têm um desenvolvimento paralelo: o processo de aquisição sofre variações conforme o contexto de aquisição.

A partir desse modelo, Hurtado Albir (2007, p. 177) sugere competências específicas para a formação de tradutores, propondo o que ela chama de “seis categorias de competências específicas” (HURTADO ALBIR, 2007, p. 177). Abaixo, a Figura 4 representa essas competências:

Figura 4 - Competências específicas para a formação do tradutor



Fonte: Vasconcellos (2019)³

3 Esquema apresentado na Aula Inaugural do Curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina (Câmpus Palhoça Bilingue) em 16 de março de 2019.

Como esclarece a pesquisadora, essas mesmas competências são trabalhadas em várias disciplinas de um programa de formação de tradutores, integrando a grade curricular, em um crescente grau de complexidade e à medida em que o estudante progride ao longo dos anos do programa. Para este texto, a competência instrumental assume centralidade, por ser “relacionada ao uso de fontes de documentação e a um conjunto de ferramentas que são úteis para o tradutor (em formato digital ou formato impresso), etc.” (HURTADO ALBIR, 2007, p. 178)⁴.

Com relação às bases pedagógicas⁵, cumpre salientar que “utiliza[m] uma composição conceitual, envolvendo Piaget, Vygotsky e Ausubel para assim advogar uma formação por competências” (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 119). Essa composição é descrita pelas autoras da seguinte forma:

[...] o Grupo PACTE, ao se embasar na teoria cognitivo-construtivista, elege dois conceitos defendidos por Piaget (1896-1980) como ponto de ancoragem em sua discussão pedagógica: os conceitos de assimilação e acomodação, sobre os quais falaremos mais adiante. No entanto, o grupo amplia seus pontos de ancoragem lançando mão de outros dois autores e conceitos desenvolvidos por eles. Os autores e conceitos são Vygotsky (1896-1934), com o conceito de aprendizagem mediada, e Ausubel (1918-2008), com o conceito de aprendizagem significativa. (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 123).

A partir disso, Hurtado Albir propõe “uma metodologia ativa, na qual o estudante aprende a traduzir fazendo tarefas e descobrindo princípios e estratégias, e constrói assim os andaimes de sua competência tradutória⁶” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 9). Com relação às teorias de ensino, Hurtado Albir esclarece que um dos aspectos mais estudados é o desenho curricular e define currículo como “o conjunto de deci-

4 “Competences related to using documentary sources and a whole array of tools that are useful for the translator (in digital or paper format), etc.”.

5 Sugerimos a leitura do texto de Emily Arcego e Mairla Pereira Pires Costa, deste volume.

6 “[...] una metodología activa, en la que el estudiante aprende a traducir haciendo tareas y descubriendo principios y estrategias, y construye así los andamiajes de su competencia traductora”.

sões e atuações relacionadas com o planejamento e o desenvolvimento do ensino no contexto de uma determinada instituição” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 32). A pesquisadora sugere um currículo integrador, cujos componentes são: os objetivos [de aprendizagem], os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Além disso, a autora propõe uma concepção aberta de currículo, segundo a qual os componentes são abordados de maneira interrelacionada, levando-se em conta as necessidades de aprendizagem. No tocante à concepção da metodologia, Hurtado Albir (2005, p. 34) sugere o enfoque por tarefas de tradução.

A UD aqui proposta é pensada nos moldes da FPC, o último elemento da base pedagógica (Figura 1), e que visa a aquisição e o desenvolvimento de um dos componentes da CT. De acordo com Silva e Vasconcellos (2019),

a noção de formação por competências é embasada na discussão realizada [...] sobre aquisição de competência tradutória, que tem relação com o processo ensino e aprendizagem no desenvolvimento das subcompetências. O ensino e a aprendizagem são, na formação por competências, componentes indissociáveis. (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 126).

Na FPC é preciso levar em conta todos os componentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que, no caso deste texto, está vinculado à aquisição da competência instrumental. Kelly (2005) apresenta desdobramentos dessa competência:

[...] o uso de fontes de documentação de todos os tipos, pesquisa terminológica, monitoramento de informações para esses fins, uso de ferramentas tecnológicas para a prática profissional (processador de texto, editoração eletrônica, base de dados, Internet, e-mail...) juntamente com outras ferramentas mais tradicionais como fax, ditafone⁷. (KELLY, 2005, p. 32-33).

7 “Use of documentary resources of all kinds, terminological research, information management for these purposes; use of IT tools for professional practice (word-processing, desktop publishing, data bases, Internet, email...) together with more traditional tools such as fax, dictaphone”.

Kelly (2005) chama atenção para o uso de ferramentas tecnológicas para a prática profissional e, conseqüentemente, como componente de um programa de formação. Aprender a utilizar fontes de documentação e se valer de ferramentas que auxiliem o trabalho do tradutor são aspectos indispensáveis para um profissional da área, que devem ser abordados na formação. Nessa linha, o material didático elaborado e apresentado neste texto aborda o conhecimento sobre ferramentas de apoio à tradução (em inglês, *CAT tools*) e sua relação com a competência instrumental.

CAT Tools: Ferramentas de apoio à tradução

O termo *CAT Tools* vem do inglês *Computer-Assisted Translation*, usualmente traduzido como ‘ferramentas de apoio à tradução’, ou seja, ferramentas, majoritariamente *softwares*, que servem para facilitar o trabalho do tradutor. Existem *softwares* de tradução pagos; porém, vários deles podem ser usados *online* e gratuitamente, por exemplo, *Wordfast Anywhere*, *SmartCat*, *MateCat*. Tais *softwares* apresentam diversos formatos e funcionalidades, tais como: memórias de tradução, glossários, tradutor automático, entre outras. Gil & Pym (2006, p. 8) explicam que esses *softwares* “são programas que criam bases de dados em formas de segmentos do texto-fonte e do texto-alvo, de modo que os segmentos pareados possam ser reaproveitados [no decorrer da tradução]⁸” (GIL; PYM, 2006, p. 8). A Figura 5 mostra parte da interface da *CAT Tool SmartCat*:

8 “Translation memories (TMs) are programs that create databases of source-text and target-text segments in such a way that the paired segments can be re-used”.

Figura 5 – Interface da *CAT Tool SmartCat*

1	Objects in mirror are closer then they appear.	TM 102%	Objekte im Spiegel sind näher als sie erscheinen.
2	Objects in the mirror are closer then they appear.	TM 92%	Die Objekte im Spiegel sind näher als sie erscheinen.
3	Objects in the mirror are much closer then they appear.	TM 79%	Objekte im Spiegel sind viel näher als sie erscheinen.
4	Objects in the mirror are closer then they appear.	MT	Objekte im Spiegel sind näher als sie erscheinen.

Fonte: Site do *SmartCat*⁹.

Na Figura 5, os segmentos do texto-fonte aparecem ao lado esquerdo e os do texto-alvo (onde o tradutor realiza a tradução) ao lado direito. “Os segmentos (geralmente sentenças ou sintagmas) são direcionados para uma base de dados. Quando um novo segmento-fonte similar ou igual a um já utilizado é adicionado, a memória¹⁰ recupera a tradução anterior da base de dados¹¹” (GIL; PYM, 2006, p. 8).

Atualmente, no mercado de trabalho da tradução, ter conhecimento de como usar as *CAT Tools* é um pré-requisito para a contratação. Segundo Alotaibi, “o impacto da tecnologia atingiu o ápice e requer uma avaliação cuidadosa de como esse conceito chave afeta a competência dos tradutores¹²” (ALOTAIBI, 2014, p. 66). Utilizar *CAT Tools* e suas funcionalidades da forma mais adequada passa a ser, então, uma competência requerida de tradutores profissionais. Conseqüentemente, o desenvolvimento da competência instrumental se torna necessário nos

⁹ Disponível em: <https://www.smartcat.com/>.

¹⁰ Memórias de Tradução são essas bases de dados que recuperam informações previamente traduzidas, realizando assim um *match*, ou seja, uma equivalência entre os termos traduzidos entre segmentos do Texto-Fonte e do Texto-Alvo.

¹¹ “These segments (usually sentences or even phrases) are then sent to a built-in database. When there is a new source segment equal or similar to one already translated, the memory retrieves the previous translation from the database”.

¹² “The impact of technology has reached an extraordinary highpoint that requires careful assessment as a key aspect affecting primarily translators’ competence”.

curso de formação de tradutores. A aquisição dessa competência inclui alguns desafios, como tornar os alunos fluentes em tecnologia, como Kiraly (2000 *apud* ALOTAIBI, 2014, p. 72) indica:

há uma diferença entre auxiliar os alunos a desenvolver a ‘competência tradutória’, que propicia habilidades para produzir textos-alvo adequados [...] e assisti-los na aquisição da ‘competência do tradutor’, que também envolve o desenvolvimento de uma série de outras habilidades, incluindo a proficiência em novas tecnologias. (KIRALY, 2000, p. 13 *apud* ALOTAIBI, 2014, p. 72, tradução nossa)¹³.

Como apontado por Kiraly (2000), fortalecer as habilidades tecnológicas em tradutores em formação é tão significativo quanto desenvolver a competência bilíngue, que trata das habilidades linguísticas para a navegação entre um texto-fonte e um texto-alvo. Visto que vivemos em um mundo globalizado e já está estabelecida a importância da aquisição e desenvolvimento da competência instrumental em tradutores em formação, tal habilidade passa a ser um pré-requisito do mercado de trabalho de tradução.

No âmbito da aquisição da competência instrumental, há também a necessidade de desenvolver nos alunos em formação a autonomia para lidar com as tecnologias de tradução. Essa autonomia de lidar com as tecnologias de tradução é um elemento importante na vida profissional do tradutor, de modo que abordar tal tópico nos cursos de formação se faz indispensável. Como apontado por O’Brien *et al*:

[...] tradutores comerciais, institucionais e freelancer trabalham em diferentes ambientes e com variados desafios e benefícios no que se refere às CAT Tools. Se por um lado tradutores comerciais e institucionais geralmente podem contar com um time de especialistas em TI além de colaboradores que estão sempre ao redor para oferecer suporte, por outro, freelancers

13 “There is a difference between helping students to develop ‘translation competence’, which gives them the skills to produce an acceptable target text in one language on the basis of a text written in another, and aiding them in the acquisition of ‘translator competence’, which also involves assisting them with the development of a host of other skills, including proficiency in new technologies”.

trabalham essencialmente sozinhos e contam com sua própria expertise. (O'BRIEN et al, 2017, p. 156, tradução nossa).¹⁴

Em PACTE (2020)¹⁵, há uma proposta de nivelamento da competência em tradução, em que para cada competência foi atribuída níveis de conhecimento especializado, divididos em uma escala de três níveis. Os níveis propostos são A1 e A2 (tradutor pré-profissional), B1 e B2 (tradutor geral profissional e C (tradutor profissional especialista). Os níveis A e B se subdividem em A1 e A2, e B1 e B2, como visto acima, porém devido ao escopo deste texto, não nos deteremos nas especificações dos níveis. Nesse nivelamento proposto pelo PACTE (2020), no âmbito da competência instrumental, dominar e usar *CAT Tools* se localiza no nível B2: “[...] domínio de mecanismos de pesquisa especializados, *ferramentas de tradução assistida por computador*, alinhamento de texto, linguística de corpus aplicada à tradução e ferramentas de gerenciamento de contabilidade e orçamento” (PACTE, 2020, p. 442, grifo nosso). Assim, reafirma-se o elo entre o desenvolvimento da competência instrumental e o aprendizado sobre *CAT Tools*, enfatizando-se a importância do desenvolvimento dessa habilidade nos tradutores em formação.

Finalmente, o uso da combinação de recursos tecnológicos para o ensino de tradução é tópico estudado na área e de valiosa contribuição para a formação de futuros tradutores. (RODRÍGUEZ-INÉS; GALLEGO-HERNÁNDEZ, 2016). O uso de *CAT Tools* e de outras ferramentas tecnológicas coloca-se como ponto fundamental na formação de tradutores; na perspectiva da FPC, conhecer e aprender a usar tais recursos relaciona-se à aquisição e ao desenvolvimento da competência instrumental, indispensável e necessária a tradutores que trabalham no mundo contemporâneo globalizado.

14 “Freelance, institutional and commercial translators all work in different environments with different challenges and benefits in terms of CAT tools. While commercial and institutional translators can usually rely on a team of IT specialists and co-workers who are constantly around to provide support, freelancers mainly work alone and have to rely on their own expertise”.

15 Esse estudo está inserido no âmbito do projeto NACT (Nivelamento de Competências na Aquisição da Competência Tradutória), com o objetivo de conceber um Quadro Europeu Comum de Referência para a área da tradução (PACTE, 2020); uma “investigação [...] baseada nos resultados obtidos em pesquisas experimentais anteriores desenvolvidas pelo PACTE sobre competência tradutória (CT) e aquisição de competência tradutória (ACT)” (PACTE, 2020, p. 432).

Tarefas de Tradução

Para apresentar o enfoque por tarefas de tradução, buscamos o apoio de Hurtado Albir (2005, p. 42-46), que explica a origem do enfoque por tarefas no ensino de línguas estrangeiras e esclarece como esse enfoque desperta um grande interesse “por concentrar-se nos alunos, considerando-os protagonistas do ato didático, incorporando, em cada fase do processo curricular, informações fornecidas por eles” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 43). A pesquisadora considera, ainda, que a tarefa é “a unidade organizadora do processo de aprendizagem” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 43) e que, portanto, desenhar um curso consiste em fazer uma sequência de tarefas agrupadas em UD. Com base nas características da tarefa, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo a partir de Zanón (1990), a pesquisadora define assim a tarefa de tradução:

uma unidade de trabalho na sala de aula, representativa da prática tradutória, dirigida intencionalmente à aprendizagem da tradução e desenhada com um objetivo concreto, estrutura e sequência de trabalho (Hurtado Albir, 1999, 56). (HURTADO ALBIR, 2005, p. 42).

A tarefa de tradução é o eixo da elaboração da UD (e consequentemente do desenho curricular), como mostra a Figura 6:

Figura 6 - Estruturação da Unidade Didática (UD)

UNIDADE: OBJETIVO ESPECÍFICO:
ESTRUTURAÇÃO DA UNIDADE: TAREFA 1: TAREFA 2: TAREFA 3: TAREFA ... TAREFA FINAL

Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 44).

Cumpra esclarecer que, na elaboração de um Plano de Ensino para uma disciplina de formação de tradutores nas bases aqui apresentadas, a estrutura hierárquica do programa de ensino incluirá tantas UD quanto forem os objetivos de aprendizagem (aos quais estarão alinhadas); e cada UD será estruturada em torno de tantas tarefas quanto se fizerem necessárias para o alcance dos objetivos. No interior da tarefa, “fichas” de trabalho detalharão as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Essa estrutura hierárquica está representada na Figura 7 abaixo:

Figura 7 - Estrutura hierárquica de um programa de ensino



Fonte: Vasconcellos (2019).¹⁶

Com relação aos tipos de tarefa, Hurtado Albir (2007, 2015) menciona as seguintes possibilidades:

- *Tarefas de pré-tradução* ou de *preparação para tradução* (2015, p. 14, grifo nosso), que servem para preparar para a tarefa final e geralmente são realizadas pelo profissional em sua ocupação;
- *Tarefas de aprendizagem* (2015, p. 14; 2007, p. 180, grifo nosso), cujo objetivo é levar à aquisição de conhecimento ou desenvolver alguma habilidade

16 Esquema apresentado na Aula Inaugural do Curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina (Câmpus Palhoça Bilingue) em 16 de março de 2019.

relacionada aos objetivos da unidade didática, – em geral são usadas no início do processo de aprendizagem;

- *Tarefas de integração* (2007, p. 180, grifo nosso), que servem para ativar os componentes de uma competência (no caso da UD aqui proposta vamos tratar dos componentes da competência instrumental);

- *Tarefas integradoras*, que mobilizam uma ou mais competências e até mesmo aspectos relacionados à experiência de vida do aprendiz ou competências gerais; e, finalmente,

- *Tarefas de elaboração de relatórios* (2015, p. 14; grifo nosso), que do ponto de vista do aprendiz, servem para a reflexão sobre seu caminho ao traduzir e sobre a evolução de seu processo de aprendizagem e, por outro lado, do ponto de vista do docente, servem para coletar informações sobre questões relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem, como processos de elaboração de uma tradução feita pelos estudantes.

Para finalizar esta rápida discussão sobre tarefas de tradução, cumpre salientar alguns aspectos relevantes desse enfoque. Segundo Hurtado Albir (1999, 2005, 2015), o enfoque: (i) reforça uma metodologia ativa, uma vez que o aluno aprende fazendo e, assim apropriando-se de princípios e aprendendo a resolver problemas, enquanto adquire estratégias de vários tipos; (ii) proporciona a implementação de uma pedagogia centrada no aprendiz, que se torna corresponsável por seu processo de aprendizagem; e, (iii) oferece um ambiente de aprendizagem que proporciona a construção gradativa da autonomia do tradutor-em-formação, qualidade indispensável para o exercício de seu trabalho profissional. Adiciona-se a esse elenco de benefícios pedagógicos o fato de que o enfoque por tarefas permite incorporar tarefas de avaliação formativa, sobretudo na tarefa final, em que o estudante aprende a autoavaliar-se e a entender suas possibilidades¹⁷.

17 Esclarecemos que a discussão do último elemento das bases metodológicas — a avaliação por competências — está fora do escopo do presente capítulo. Consideramos suficiente mencionar que, no contexto de FPC, “a avaliação é uma ferramenta que realmente auxilia no aprendizado, e não apenas o mede” (GALÁN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015, p. 64). Além disso, a avaliação perpassa diversos momentos, e pode ser: (inicial, continuada e final), as funções da

A partir da contextualização do enfoque por tarefas de tradução, apresentamos, a seguir, o método para a elaboração do material didático, bem como sua relação com a base teórica/metodológica apresentada.

MÉTODO

Nesta seção, apresentamos os procedimentos para a elaboração da Unidade Didática que propomos para pensar o desenvolvimento da competência instrumental de tradutores do par linguístico Inglês-Português. Cumpre esclarecer que a UD construída pelas autoras não foi implementada em nenhum curso de formação: apresentamos aqui a UD como ilustração de material didático, com o objetivo de aprendizagem específico de levar o aprendiz à aquisição da competência instrumental.

Foram elencadas as seguintes etapas, com base na proposta de Hurtado Albir (1999, p. 56): definição do Objetivo de Aprendizagem da UD; definição dos tipos de Tarefas; estruturação da UD e estabelecimento da situação pedagógica específica. A seguir a descrição de cada uma dessas etapas:

Definição do Objetivo de Aprendizagem da UD

Conforme Hurtado Albir (1999, p. 56), o primeiro passo da construção de uma UD é o estabelecimento do objetivo de aprendizagem, que deverá estar alinhado aos objetivos da disciplina na qual a UD se insere. No caso deste material, o objetivo de aprendizagem (a partir da perspectiva do estudante) é: ‘Ao final da UD terei compreendido o panorama geral das Ferramentas de apoio à tradução (*CAT Tools*)’. Esse objetivo de aprendizagem é subdividido nos seguintes aspectos:

- Compreender o que é uma *CAT Tools*;
- Entender a origem e a evolução das *CAT Tools*;
- Identificar a usabilidade das *CAT Tools* na tradução;
- Entender a indissociabilidade da tradução com a tecnologia.

avaliação (somativa, diagnóstica e formativa) e os atores da avaliação (o docente, o próprio aprendiz, seus pares e um ator externo que poderá ser até mesmo um profissional da área). Para mais informações, sugerimos a leitura do texto de Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015).

Definição dos tipos de tarefa

Os tipos de tarefas selecionadas para a UD tiveram como base as orientações de Hurtado Albir (2015, p. 14) e Hurtado Albir (2007, p. 180). No material didático aqui proposto, várias dessas tarefas são utilizadas, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Tipos de tarefas utilizadas na UD

TIPO DE TAREFA	JUSTIFICATIVA DE SEU USO
Tarefas de aprendizagem (para adquirir conhecimento) (2015, p. 14; 2007, p. 180)	Nesta UD as tarefas de aprendizagem foram usadas para adquirir conteúdos relacionados aos objetivos de aprendizagem, especificamente conteúdos relacionados às ferramentas de apoio a tradução e à aquisição da competência instrumental. Foi sugerida leitura de 'textos de apoio' e a realização de atividades de aprendizagem apresentadas nas fichas, bem como a realização de debates e análise de textos paralelos.
Tarefas de integração (2007, p. 180)	Nesta UD as tarefas de integração foram usadas para ativar todos os componentes da competência instrumental; as tarefas de integração são justificadas nesta UD pois trata-se do início do processo de aprendizagem, uma vez que, juntamente com as tarefas de aprendizagem, contribuem para a aquisição da competência instrumental.
Tarefas de elaboração de relatórios ('informes') (2015, p. 14)	Nesta UD as tarefas de elaboração de relatórios (informes) foram usadas para levar o aprendiz a refletir sobre a importância das <i>CAT Tools</i> e sobre a indissociabilidade entre a tradução e a tecnologia. Serviram também para possibilitar ao aluno acompanhar a evolução de seu processo de aprendizagem.

Fonte: As autoras.

Como esclarece Hurtado Albir (2015, p. 14), o que determina o uso de um tipo ou outro de tarefa é o nível e as características dos grupos de alunos, suas necessidades de aprendizagem e as situações pedagógicas específicas.

Estruturação da UD

Em consonância com Hurtado Albir (1999, p. 56), a UD aqui proposta está assim estruturada:

Quadro 2 - Estruturação da UD

UNIDADE DIDÁTICA 1 (UD1)	Panorama geral sobre CAT Tools
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none">-Compreender o que é uma CAT Tool-Entender a origem e a evolução das CAT Tools-Identificar a usabilidade das CAT Tools na tradução-Entender a indissociabilidade da tradução com a tecnologia
<i>Estrutura da Unidade</i>	
Tarefa 1. Conceituação das CAT Tools	
Tarefa 2. Reflexão histórica e cronológica sobre as CAT Tools e Tradução	
Tarefa 3. Usabilidade das CAT Tools	
Tarefa 4. Tradução e Tecnologia	
Tarefa Final: Reflexão sobre a importância das CAT Tools na tradução	

Fonte: As autoras.

Para cada tarefa, foram propostas fichas, que contribuem para a realização das atividades. Na elaboração das instruções de cada tarefa, buscamos explicar claramente os materiais utilizados e as indicações sobre os procedimentos a serem seguidos. No caso específico dessa UD, o objetivo é que o estudante, ao realizar a tarefa final, compartilhe a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, de forma a tornar-se gradativamente mais autônomo. Na realidade, a tarefa final corresponde, de certa forma, a um tipo de avaliação formativa (o aluno aprende a aprender); para o professor, a tarefa final pode servir como coleta de informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem.

Situação pedagógica específica

Segundo Hurtado Albir (1999, p. 57), todo e qualquer desenho de material didático deverá estar de acordo com cada situação pedagógica específica e às necessidades dos estudantes. No caso da situação pedagógica específica proposta neste texto, em momento anterior à elaboração

da UD, foi traçado o perfil/situação de aprendizagem dos estudantes em formação, elaboraram-se os objetivos de ensino e de aprendizagem, para somente então propor-se a UD. Essas informações são importantes para o entendimento do contexto no qual nossos aprendizes estão inseridos. O Quadro 3 mostra as características da situação pedagógica específica para a qual a UD foi elaborada.

Quadro 3 - Situação pedagógica específica

DISCIPLINA – NOME	Estudos Avançados em Softwares de Memórias de Tradução – <i>CAT Tools</i>
Créditos / horas	60h
Situação pedagógica específica (contexto)	Perfil do aluno: Alunos do curso de Tradução com nível intermediário de inglês (4º semestre). Marco acadêmico: Dentro do Curso de Bacharelado, uma disciplina do curso. Ambiente híbrido: (com apoio do computador – Laboratório de informática. Curso presencial com apoio do computador). 60 horas. Finalidade da formação: Formar tradutores. Ajudar a desenvolver no aluno competências instrumental e de conhecimento sobre tradução. Tecnologia e tradução e conhecimentos sobre a tradução no contexto prático.

Fonte: As autoras.

A partir da definição da situação pedagógica específica, na qual os alunos do 4º semestre de um curso de Bacharelado¹⁸ em tradução estariam inseridos, foi elaborada a proposta didática, que apresentamos a seguir.

A PROPOSTA DIDÁTICA

Esta UD foi pensada com a finalidade de desenvolver a competência instrumental de estudantes em formação, sendo estruturada em torno de tarefas de tradução, que, por sua vez, são estruturadas em fichas, alinhadas a cada objetivo de aprendizagem da UD. Considerando o escopo deste

18 Bacharelado em Tradução sendo um curso voltado para a formação de profissionais tradutores. No 4º semestre, de uma forma genérica, os alunos já teriam acesso à conceitos básicos dos Estudos da Tradução, algumas noções mais gerais sobre o mercado da tradução e um nível de inglês intermediário. (Curso de Bacharelado em Tradução Inglês-Português).

artigo, não apresentaremos todas as tarefas de cada objetivo das UDs, apenas a Tarefa 1, alinhada ao objetivo de aprendizagem ‘Compreender o que é uma *CAT Tools*’:

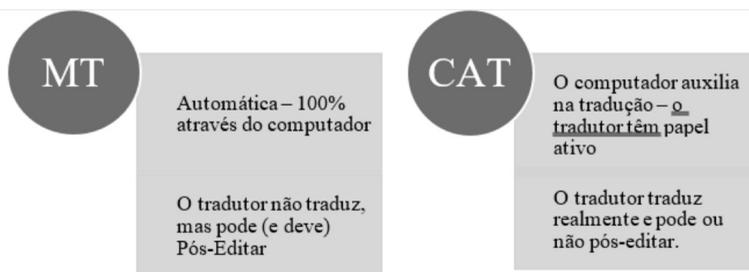
TAREFA 1: Conceituação das *CAT Tools* (GARCIA, 2014).

MATERIAL DE APOIO 1

No mercado de trabalho da atualidade, as Agências de Tradução ao contratarem tradutores, já não mais perguntam se o tradutor utiliza uma *CAT Tool*, mas perguntam qual *CAT Tool* seria a mais adequada.

Você sabe o que é uma *CAT Tool*?

Para entender o que é uma *CAT Tool*, vamos nos apoiar nas reflexões de um pesquisador chamado Ignacio Garcia (2014). Ele nos apresenta o universo da tradução assistida por computador, que é diferente do que faz Google Tradutor, que é uma ferramenta de tradução automática (em inglês, *Machine Translation* - MT). Temos então, uma primeira distinção: *CAT Tools versus Machine Translation*. Essa distinção pode ser visualizada na seguinte figura:



Se você estiver com dificuldade de entender o que é uma *CAT Tool* e o que é MT, clique nos links abaixo para conhecer um exemplo de *CAT Tool* (link 1) e de Tradutor Automático (Link 2):

Link 1 – *CAT Tool Wordfast Anywhere* – www.freetm.com

Link 2 -Tradução automática do *Google Translate* - <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>

Agora que você já está familiarizado com o conceito de *CAT Tools* e de MT, você está pronto para ler o texto a seguir:

GARCIA, Ignacio. Computer-Aided Translation. In: SIN-WAI, Chan (ed.). *The Routledge Encyclopedia of Translation Technology*. Abingdon: Routledge, 2014. Disponível em:

<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315749129.ch3>

Observe que o texto é dividido em subseções. Na Ficha 1 a seguir você vai trabalhar com essas subseções do texto. Siga as instruções.

Veja a figura da Ficha 1 abaixo e siga as instruções.

Ficha 1. ENTENDENDO O ARTIGO DE GARCIA (2014)	
Instruções:	
Abaixo na coluna da esquerda há o título de cada subseção em inglês. Proponha uma tradução para cada uma e escreva ao lado. Na coluna da direita escreva uma descrição sucinta do seu conteúdo.	
SUBSEÇÃO	DESCRIÇÃO
<i>Introduction</i>	
<i>Classic CAT systems (1995-2005)</i>	
<i>The editor</i>	
<i>The translation memory</i>	
<i>The terminology feature</i>	
<i>Translation management</i>	
<i>Alignment and term extraction tools</i>	
<i>Quality assurance</i>	
<i>Localization tools: a special CAT system sub-type</i>	
<i>CAT systems uptake</i>	
<i>Current CAT systems</i>	
<i>From the hard-drive to the web-browser</i>	
<i>Integrating Machine translation</i>	
<i>Massive external databases</i>	
<i>Sub-segmental reuse</i>	
<i>CAT systems acquire linguistic knowledge</i>	
<i>Upgrades to the translator's editor</i>	
<i>Where to from here?</i>	
<i>Further Reading and relevant resources</i>	

Veja a figura da Ficha 2 abaixo e siga as instruções.

Ficha 2. CONCEITO DE CAT TOOL APRESENTADO POR GARCIA (2014)
<p>Garcia (2014) apresenta em seu texto várias reflexões sobre o uso de <i>CAT Tools</i> e de tecnologia aliada à tradução. Inclui em uma das subseções ele escreve sobre a Tradução Automática (MT).</p> <p>É importante que você não confunda as siglas. Vamos lá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>CAT Tools (Computer-assisted translation)</i>: são as ferramentas de apoio à tradução. Essas ferramentas são softwares que auxiliam o tradutor em sua tarefa. - MT (<i>Machine Translation</i> - Tradução Automática): é a tradução realizada pela máquina, com zero intervenção do tradutor no processo. O que o tradutor faz é Pós-Editar (PE) - TM (<i>Translation Memory</i>): Garcia (2014) explica o que são as Memórias de Tradução em seu artigo. As TM são as informações que as <i>CAT Tools</i> armazenam na base de dados conforme o tradutor trabalha dentro delas, possibilitando os <i>matches</i> entre os segmentos do TF e do TA. <p>Agora, que você já realizou a leitura de Garcia (2014) e está familiarizado com os principais conceitos que ele apresenta em seu artigo, escreva no espaço abaixo o conceito que o autor traz de <i>CAT Tool</i> e de <i>Machine Translation</i>:</p>
<p>Ficha 3. COMPARAÇÃO DA DEFINIÇÃO DE GARCIA COM DEFINIÇÃO DE OUTRO AUTOR</p> <p style="text-align: center;">Agora você já sabe a definição de Garcia (2014) de <i>CAT Tools</i>.</p> <p>O que você deve fazer agora é realizar uma busca em outras fontes e comparar as definições encontradas com a de Garcia (2014). Faça a comparação apontando semelhanças e diferenças.</p> <p>Você pode realizar a busca na internet, no <i>Google Acadêmico</i>.</p> <p>Pode consultar também as Referências Bibliográficas ao final dessa UD.</p>

Fonte: As autoras.

Ao preencherem as fichas, os estudantes são guiados a uma reflexão sobre a importância das tecnologias de tradução no trabalho profissional. Na próxima seção, apresentamos uma discussão sobre uma das tarefas da Unidade Didática, assim como um cotejo dos diferentes componentes da tarefa com os conceitos que embasam o trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: COTEJO DAS TAREFAS COM OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E BASES CONCEITUAIS

A UD aqui apresentada como ilustração propõe-se a desenvolver a competência instrumental e levar o aluno a alcançar o seguinte objetivo de aprendizagem: *Entender o que são CAT Tools, a história sobre a criação das ferramentas de apoio à tradução, sua evolução e seu uso na tradução*. Esta UD é concebida como a unidade inicial da disciplina *Estudos Avançados em Softwares de Memórias de Tradução – CAT Tools* – visando apenas um momento inicial da aquisição e desenvolvimento da competência instrumental. Devido ao escopo deste artigo, não serão apresentadas as demais UDs que comporiam a disciplina completa (ver Plano de Ensino no Apêndice A). Todas as UDs da disciplina estão listadas no Quadro 4, em alinhamento com os objetivos de aprendizagem da disciplina. A UD em destaque corresponde àquela elaborada detalhadamente neste texto.

Quadro 4 - Alinhamento das UDs com os objetivos de aprendizagem da disciplina

Unidade Didática (UD)	Alinhamento com o Objetivo de Aprendizagem
UD 1: Panorama Geral das <i>CAT Tools</i>	Entender o que são <i>CAT Tools</i> , a história sobre a criação das ferramentas de apoio à tradução e sua evolução cronológica
UD 2: <i>Memo Q</i> e <i>Wordfast Anywhere</i>	Compreender as vantagens e desvantagens (implicações) do uso de <i>CAT Tools</i> no processo de tradução, em sua função como tradução e seu produto final.
UD 3: Traduzindo com <i>CAT Tools</i>	Saber usar as funcionalidades dos softwares e conseguir determinar qual <i>CAT Tool</i> combina mais com seu ritmo de trabalho e com o objetivo de sua tradução

UD 4: Visão crítica das <i>CAT Tools</i>	Entender sobre as recomendações nas situações de uso de <i>CAT Tools</i> e principalmente como usá-la a seu favor.
UD 5: Workshop com Convidado - Tradução & Tecnologia no Mercado de Trabalho	Saber como lidar com situações em empresas de tradução e no mercado em geral, que envolvam o uso de <i>CAT Tools</i> (compartilhamento de Glossários, pressão de tempo, ética)

Fonte: As autoras.

Como mostra o Quadro 4, a UD 1 está alinhada ao objetivo de aprendizagem da *disciplina* ‘entender o que são *CAT Tools*, a história sobre a criação das ferramentas de apoio à tradução e sua evolução cronológica’. Cumpre, a seguir, explicar como a Tarefa 1, apresentada como ilustração, insere-se em uma orientação construtivista de aprendizagem e na linha pedagógica de FPC. Para tanto, passamos a examinar a Tarefa a partir dos seguintes quesitos: (i) o tipo da tarefa e sua função no interior da UD 1; (ii) a configuração da Tarefa; (iii) como a tarefa se constitui como um exemplo de metodologia ativa em termos do papel do aluno como corresponsável pela sua aprendizagem; (iv) contribuição da tarefa para a aquisição da competência instrumental com relação à *CAT Tools*.

Tarefa 1: Conceituação das *CAT Tools*

(i) O tipo da tarefa e sua função no interior da UD:

Hurtado Albir (2015, p. 14) nos lembra que o que determina o uso de um tipo ou outro de tarefa é o nível e característica dos grupos de alunos, suas necessidades de aprendizagem e as situações pedagógicas específicas. No caso específico da proposta elaborada, o nível dos alunos é ‘inicial’ e suas necessidades de aprendizagem estão relacionadas à aquisição de conhecimento sobre ferramentas de apoio à tradução. Por essa razão, a Tarefa 1 foi planejada como uma ‘tarefa de aprendizagem’, que visa contribuir para o alcance do objetivo de aprendizagem da UD (‘Entender o que são *CAT Tools*, a história sobre a criação das ferramentas de apoio à tradução e sua evolução cronológica’).

(ii) A configuração da Tarefa 1:

A Tarefa 1 é constituída pelas seguintes partes: Material de apoio 1; Ficha 1 - entendendo o artigo de Garcia (2014); Ficha 2 - conceito de *Cat Tools* apresentado por Garcia (2014) e Ficha 3 - comparação da definição de Garcia com a definição de outro autor.

Material de apoio 1:

Essa célula de material de apoio se configura como uma modalidade de tarefa de aprendizagem (cf. HURTADO ALBIR, 2015, p. 14; 2007, p. 180), uma vez que consiste em material informativo, servindo para promover a aquisição de conteúdo relacionado aos objetivos da UD: ferramentas de apoio à tradução.

Ficha 1 - Entendendo o artigo de Garcia (2014):

Esta ficha explora um texto de apoio teórico (GARCIA, 2014) e, em consonância com as premissas do construtivismo, leva o estudante a se apropriar de seu conteúdo: neste caso específico, ao mesmo tempo em que apreende as reflexões teóricas ao mapear a macroestrutura do texto lido, captando princípios, o estudante é levado a produzir traduções para a terminologia específica da área, colocando em movimento uma cadeia contínua de atividades na qual aprende fazendo¹⁹ (HURTADO ALBIR, 2007, p. 176);

Ficha 2 - Conceito de *CAT Tools* apresentado por Garcia (2014):

Dando sequência ao trabalho da ficha anterior, a Ficha 2, também de natureza conceitual, busca conduzir o aprendiz à diferenciação entre siglas relacionadas a ferramentas de apoio à tradução: *CAT Tools*; MT e TM. Após este momento inicial (em que há a discussão sobre os conceitos e as terminologias), os estudantes são convidados a elaborar sua

¹⁹ Sempre frisando que na realização das fichas, o aluno ‘aprende fazendo’, no sentido da integração da metarreflexão com momentos de prática.

própria formulação dos conceitos de *CAT Tools* e *Machine Translation* em português, ou seja, produzindo uma tradução (*fazendo*), ao mesmo tempo em que constroem suas percepções da teoria.²⁰

Ficha 3 - Comparação da definição de Garcia com a definição de outro autor:

Na mesma linha de modalidade de tarefa de aprendizagem, esta ficha estimula atividades cognitivas de comparação e contraste entre perspectivas diferentes sobre o mesmo tópico: neste caso, o estudante adquire e desenvolve estratégias conscientes, que o colocam no centro de seu processo de formação, tornando-o corresponsável por seu processo de aprendizagem (pedagogia centrada no aprendiz); ao mesmo tempo, a Ficha 3 conduz o estudante ao uso das ferramentas de apoio à tradução, ferramentas de busca, etc., o que vai gradativamente construindo sua competência instrumental.

(iii) A Tarefa 1 como uma ilustração de metodologia ativa:

A Tarefa 1, como já esclarecido, é oferecida no início do programa de ensino, como uma tarefa de iniciação, ou de aprendizagem, que prepara para outras tarefas posteriores ('tarefas de integração' dos componentes da competência e 'tarefas integradoras', que ativam uma ou várias competências). Nessa Tarefa 1, como em todas as outras da UD, evidencia-se o papel ativo do aluno como corresponsável por sua aprendizagem; o enfoque por tarefas proporciona a implementação de uma pedagogia centrada no aprendiz, que caminha gradativamente em direção à autonomia em seu trabalho profissional de tradutor.

(iv) Contribuição da Tarefa 1 para a aquisição da competência instrumental com relação às *CAT Tools*

20 Entende-se que os alunos do 4º semestre de um curso de Tradução com nível intermediário de inglês possam encontrar algumas dificuldades na leitura ou formulação de textos na língua estrangeira, de modo que o papel do professor também inclui auxiliar nesse sentido.

A Tarefa 1 funciona, sobretudo, enquanto tarefa de aprendizagem, como uma sustentação e apoio à construção progressiva da competência tradutória do aprendiz (HURTADO ALBIR, 2015, p. 9). Em especial, por sua configuração e natureza e seu alinhamento ao objetivo de aprendizagem da UD, esta tarefa contribui diretamente para a aquisição da competência instrumental pelo aluno, uma vez que pode proporcionar entendimento de *CAT Tools*, favorecendo o conhecimento da história da criação dessas ferramentas de apoio à tradução e sua evolução cronológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi concebido e produzido com o objetivo de fomentar discussões e reflexões acerca do percurso formativo de tradutores, levando em conta as propostas da Didática da Tradução do Grupo PACTE em diálogo com as premissas da FPC e a aquisição e desenvolvimento da CT.

Concentramo-nos em questões relacionadas à aquisição da competência instrumental, principalmente no que se refere à utilização e gerenciamento de fontes de documentação e ferramentas para apoiar o trabalho do tradutor. Exploramos, especificamente, a aquisição de conhecimento sobre ferramentas de apoio à tradução (*CAT Tools*). O objetivo do texto foi ilustrar como o enfoque por tarefas de tradução pode, considerando-se a tarefa como eixo organizador da aprendizagem, visando a aquisição e o desenvolvimento da competência instrumental.

O quadro teórico que informou a construção de nossa proposta didática e apoiou nossas reflexões constituiu-se de um composto conceitual integrando: CT e competência instrumental; a FPC; os *CAT Tools*; e, finalmente, o enfoque por tarefas de tradução. Na seção Método, apresentamos os procedimentos para a elaboração da UD pensada para o desenvolvimento da competência instrumental de tradutores do par linguístico Inglês-Português.

Para a discussão, exploramos detalhadamente uma das tarefas da UD ilustrativa, a saber, a Tarefa 1. Nossas reflexões reforçaram a adoção do enfoque por tarefas de tradução para contribuir para o desenvolvimento

da competência instrumental e, sobretudo, para apresentar vantagens desse enfoque, por concretizar uma pedagogia centrada no aprendiz.

Esperamos que tanto a proposta, como nossas reflexões sirvam como inspiração e estímulo para novas discussões sobre a formação de tradutores no par linguístico Inglês-Português, e que possamos cada vez mais lançar um olhar crítico sobre a competência instrumental, habilidade indispensável ao trabalho profissional de tradutores. Finalmente, esclarecemos que a UD construída não foi ainda implementada, o que é sugerido como desdobramento futuro deste trabalho inicial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Aparecida Faria de; CAMPOS, Giovana Cordeiro; LIMA, Érica. Formação de Tradutores na Universidade: Pesquisas e Experiências de Ensino. *Cultura e Tradução: Discussões e desdobramentos do XII Encontro Nacional de Tradutores (EnTrad)*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 133-147, 2020.

ALOTAIBI, Hind M. Teaching CAT Tools to Translation Students: an Examination of Their Expectations and Attitudes. *Arab World English Journal: Special Issue on Translation*, n. 3, p. 65-74, 2014.

GALÁN-MAÑAS, Anabel; HURTADO ALBIR, Amparo. Competence assessment procedure in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 9, n. 1, p. 63-82, 2015.

GARCIA, Ignacio. Computer-Aided Translation. In: SIN-WAI, Chan (org.) *The Routledge Encyclopedia of Translation Technology*. Londres/Nova York: Routledge, 2014.

GIL, José Ramón Biau; PYM, Anthony. Technology and translation (a pedagogical overview). In: PYM, Anthony; PEREKRESTENKO, Alexander; STARINK, Bram (orgs.). *Translation Technology and Its Teaching*. Tarragona, Espanha: Servei de Publicacions, 2006. p. 5-19.

GONZÁLEZ DAVIES, Maria. *Multiple voices in the classroom: activities, tasks and projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

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

- HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Castellón: UJI/Edelsa, 2015.
- HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 1. n. 2, p. 163-195, 2007.
- HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999.
- KELLY, Dorothy. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester, UK & Northampton, USA: St. Jerome Publishing, 2005.
- MARTINS, Ronaldo Teixeira. Tradução automática. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1, 48-169, 2008.
- O'BRIEN, Sharon; EHRENSBERGER-DOW, Maureen; HASLER, Marcel; CONNOLLY, Megan. Irritating CAT Tool Features that Matter to Translators. *Hermes*, Dinamarca, n. 56, p. 145-162, 2017.
- PACTE. Building a Translation Competence Model. In: ALVES, Fábio (org.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 43-66.
- PACTE. O estabelecimento de níveis de Competência em Tradução: primeiros resultados do Projeto NACT. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 40, n. 2, p. 429-464, 2020. Tradução de Talita Serpa.
- RODRÍGUEZ-INÉS, Patricia; GALLEGO-HERNÁNDEZ, Daniel. Corpus Use and Learning to Translate, almost 20 years on. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 09-13, 2016.
- SILVA, Keli Simões Xavier; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. A formação do intérprete educacional de Libras-Português: reflexões a partir das contribuições da proposta didática do PACTE. *Belas Infleis*, Brasília, v. 1, n. 8, p. 119-144, 2019.
- STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade. Tradução & tecnologias. In: AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade (orgs.). *Tradução & perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 303-324.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PLANO DE ENSINO

PLANO DE ENSINO

Curso: Bacharelado em Letras com habilitação para tradução Inglês-Português

Disciplina: Estudos Avançados em Softwares de Memórias de Tradução

Local: Laboratório de informática – Sala 1

Horário: Quartas-feiras, das 18:50 as 22:20

Professoras: Ma. Vitória Tassara e Dr^a. Maria Lúcia Vasconcellos

EMENTA: Competência Tradutória. Subcompetência instrumental. O que são Ferramentas de Apoio à tradução (*CAT Tools*). Percurso histórico e evolutivo. Uso das *CAT Tools* no processo/produto/função/ da tradução. As diferentes usabilidades de *CAT Tools*. Mercado de trabalho e *CAT Tools*.

OBJETIVO GERAL: Familiarizar os alunos do 4º semestre do curso de Bacharelado em tradução com as Ferramentas de Apoio à tradução (*CAT Tools*).

OBJETIVOS DE ENSINO (perspectiva do docente):

1. Discutir o panorama geral das *CAT Tools*: O que são *CAT Tools*? Familiarizar os alunos com o percurso histórico, como surgiram, quem começou a desenvolvê-las e o conceito geral de *CAT Tools*.
2. Apresentar e possibilitar o uso de 2 *CAT Tools* diferentes. Mostrar as funcionalidades de cada *CAT Tool* (como converter um documento, como usar os atalhos do teclado...). Além disso, levar os alunos a refletirem quais as vantagens e desvantagens de **cada** software (pagos/gratuitos; online/necessário download; layout; confortável ou não traduzir dentro de determinado software etc.).
3. Levar os alunos a entenderem a implicação das *CAT Tools* no processo/produto/função/ tradutória.

4. Levar os alunos a entenderem em quais situações utilizar ou não determinada *CAT Tool*, e se usá-las, como usá-las a seu favor.

5. Recriar situações que podem acontecer no Mercado de Trabalho envolvendo o uso das *CAT Tools* e a questão ética, por exemplo. Dar aos alunos a possibilidade de conseguirem agir no Mercado de Trabalho ao se deparar com algumas situações típicas envolvendo Tradução e Tecnologia (especificamente situações envolvendo *CAT Tools*).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (“Ao final do curso, o aluno será capaz de...”):

QUAL COMPETÊNCIA PRETENDO DESENVOLVER NO MEU ALUNO:

1. Entender o que são *CAT Tools*, a história sobre a criação das ferramentas de apoio à tradução e sua evolução cronológica. (COMPETÊNCIA RELACIONADA A CONHECIMENTOS TEÓRICOS + COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL).

2. Discorrer sobre as vantagens e desvantagens (implicações) do uso de *CAT Tools* no processo de tradução, em sua função como tradução e seu produto final. (COMPETÊNCIA OCUPACIONAL + CONHECIMENTOS TEÓRICOS).

3. Saber usar as funcionalidades dos softwares e conseguir determinar qual *CAT Tool* combina mais com seu ritmo de trabalho e com o objetivo de sua tradução. (COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL).

4. Entender em quais situações o uso de *CAT Tools* é recomendado e principalmente **COMO** usá-la a seu favor. (COMPETÊNCIA EXTRALINGUÍSTICA + COMPETÊNCIA OCUPACIONAL)

5. Saber como lidar com situações em empresas de tradução e no mercado em geral, que envolvam o uso de *CAT Tools* (compartilhamento de glossários, pressão de tempo, questões éticas) (COMPETÊNCIA OCUPACIONAL)

CONTEÚDOS

CAT Tools (definição, suas funcionalidades, seu impacto no processo, função e produto tradutório)

Relação da Tecnologia com a Tradução no mercado de trabalho

METODOLOGIA

Abordagem por tarefas de tradução, agrupadas em Unidades Didáticas (UDs);
Trabalhos individuais e em grupo;

Realização de oficinas:

Oficina 1 – Oficina sobre o uso da *CAT Tool* muito usada no Mercado: *WF Anywhere*.

Oficina 2 – Oficina sobre *CAT Tools* no mercado de trabalho

UNIDADES DIDÁTICAS

Unidade Didática (UD)	Alinhamento com o Objetivo de Aprendizagem
UD 1: Panorama Geral das <i>CAT Tools</i>	Entender o que são <i>CAT Tools</i> , a história sobre a criação das ferramentas de apoio à tradução e sua evolução cronológica.
UD 2: <i>Memo Q</i> e <i>Wordfast Anywhere</i>	Compreender as vantagens e desvantagens (implicações) do uso de <i>CAT Tools</i> no processo de tradução, em sua função como tradução e seu produto final.
UD 3: Traduzindo com <i>CAT Tools</i>	Saber usar as funcionalidades dos softwares e conseguir determinar qual <i>CAT Tool</i> combina mais com seu ritmo de trabalho e com o objetivo de sua tradução.
UD 4: Visão crítica das <i>CAT Tools</i>	Entender em quais situações o uso de <i>CAT Tools</i> é recomendado e como usá-las a seu favor.
UD 5: Workshop com Convívio - Tradução & Tecnologia no Mercado de Trabalho	Saber como lidar com situações em empresas de tradução e no mercado em geral, que envolvam o uso de <i>CAT Tools</i> (compartilhamento de glossários, pressão de tempo, ética).

ALINHAMENTO ENTRE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIAS, CONTEÚDOS E UNIDADES DIDÁTICAS:

Esse quadro mostra o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas, os conteúdos explorados, e a UD que visa seu desenvolvimento.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDO	UNIDADE DIDÁTICA
1. Entender o que são <i>CAT Tools</i> , sua história e evolução	Competência relacionada a conhecimentos teóricos e instrumental	<i>CAT Tools</i> – o que são? História – <i>Alan Turing</i> Evolução – Primeiras <i>CAT Tools</i> Tradução e Tecnologia	UD1 – Apresentação de um panorama geral sobre <i>CAT Tools</i>
2. Saber utilizar duas ferramentas de apoio à tradução (<i>MemoQ</i> e <i>WordFast Anywhere</i>)	Competência instrumental	Funcionalidades de algumas <i>CAT Tools</i> , suas principais características, qual melhor <i>CAT Tool</i> para um determinado objetivo.	UD2 – Apresentação/ uso de 2 <i>CAT Tools</i> : <i>MemoQ</i> e <i>WF Anywhere</i>
3. Saber usar as funcionalidades dos softwares e conseguir determinar quando e qual <i>CAT Tool</i> usar	Competência instrumental	Como aliar as <i>CAT Tools</i> ao objetivo do trabalho de tradução; Situações reais de tradução usando <i>CAT Tools</i> .	UD3 – Traduzindo com <i>CAT Tools</i>
4. Implicações do uso de <i>CAT Tools</i> no processo, função e produto da tradução	Competência ocupacional e conhecimentos teóricos	O que são glossários Compartilhados O que é um <i>match</i> Diferença entre 100% <i>match</i> e <i>Fuzzy match</i>	UD4 – Visão crítica das <i>CAT Tools</i>
5. Identificar os problemas e as situações que podem ocorrer no contexto mercadológico envolvendo as <i>CAT Tools</i>	Competência ocupacional	Situação do mercado de trabalho da tradução; Questões éticas; Pressão de tempo.	UD5 – Relação Tecnologia/Tradução com o mercado de trabalho

AVALIAÇÃO:

Avaliação 1 (20%)

Participação nas Oficinas (20%)

Portfólios (30%)

Realização das Fichas (30%)

APÊNDICE B – UD 1:
APRESENTAÇÃO DE UM PANORAMA GERAL SOBRE
CAT TOOLS

**UNIDADE DIDÁTICA 1
(UD1)**

Panorama geral sobre *CAT Tools*

**OBJETIVOS
DE APRENDIZAGEM**

- Compreender o que é uma *CAT Tools*;
- Entender a origem e a evolução das *CAT Tools*;
- Identificar a usabilidade das *CAT Tools* na tradução;
- Entender a indissociabilidade da tradução com a tecnologia.

ESTRUTURA DA UNIDADE

Tarefa 1. Conceitualização das *CAT Tools*

Tarefa 2. Reflexão histórica e cronológica sobre as *CAT Tools* e tradução

Tarefa 3. Usabilidade das *CAT Tools*

Tarefa 4: Tradução e tecnologia

Tarefa Final: Reflexão sobre a importância das *CAT Tools* na tradução

TAREFA 1: Conceitualização das *CAT Tools*

MATERIAL DE APOIO 1

No mercado de trabalho da atualidade, as Agências de Tradução ao contratarem tradutores, já não mais perguntam se o tradutor utiliza uma *CAT Tool*, mas perguntam qual *CAT Tool* o tradutor utiliza.

Você sabe o que é uma *CAT Tool*?

Para entender o que é uma *CAT Tool*, vamos nos apoiar nas reflexões de Garcia (2014).

Ele nos apresenta o universo da tradução assistida por computador, que é diferente do que faz o *Google Tradutor*, que é uma ferramenta de tradução automática (em inglês, *Machine Translation - MT*).

Temos então, uma primeira distinção: *CAT Tool versus Machine Translation*. Essa distinção pode ser visualizada na seguinte figura:



Se você estiver com dificuldade de visualizar o que é uma *CAT Tool* e o que é MT, clique nos links abaixo para conhecer um exemplo de *CAT Tool* (link 1) e de Tradutor Automático (Link 2):

Link 1 - *CAT Tool Wordfast Anywhere* – www.freetm.com

Link 2 - Tradução automática do *Google Translate* - <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>

Agora que você já está familiarizado com o conceito de *CAT Tool* e de MT, você está pronto para ler o texto a seguir:

Ignacio Garcia. 03 Nov 2014. *Computer-Aided Translation from: The Routledge Encyclopedia of Translation Technology* Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315749129.ch3>

Observe que o texto é dividido em subseções.

Na FICHA 1 a seguir você vai trabalhar com essas subseções do texto. Siga as instruções.

Veja a figura da Ficha 1 abaixo e siga as instruções.

Ficha 1. ENTENDENDO O ARTIGO DE GARCIA (2014)	
Instruções: Abaixo, na coluna da esquerda há o título de cada subseção em inglês. Proponha uma tradução para cada uma e escreva ao lado. Na coluna da direita escreva uma descrição sucinta do seu conteúdo.	
SUBSEÇÃO	DESCRIÇÃO
<i>Introduction</i>	
<i>Classic CAT systems (1995-2005)</i>	
<i>The editor</i>	
<i>The translation memory</i>	
<i>The terminology feature</i>	
<i>Translation management</i>	
<i>Alignment and term extraction tools</i>	
<i>Quality assurance</i>	
<i>Localization tools: a special CAT system sub-type</i>	
<i>CAT systems uptake</i>	
<i>Current CAT systems</i>	
<i>From the hard-drive to the web-browser</i>	
<i>Integrating Machine translation</i>	
<i>Massive external databases</i>	
<i>Sub-segmental reuse</i>	
<i>CAT systems acquire linguistic knowledge</i>	
<i>Upgrades to the translator's editor</i>	
<i>Where to from here?</i>	
<i>Further Reading and relevant resources</i>	

Veja a figura da Ficha 2 abaixo e siga as instruções.

Ficha 2. CONCEITO DE CAT TOOL APRESENTADO POR GARCIA (2014)
<p>Garcia (2014) apresenta em seu texto várias reflexões sobre o uso de <i>CAT Tools</i> e de tecnologia aliada à tradução. Inclusive em uma das subseções ele escreve sobre a Tradução Automática (MT).</p> <p>É importante que você não confunda as siglas. Vamos lá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>CAT Tools (Computer-assisted Translation)</i>: São as ferramentas de apoio à tradução. Essas ferramentas são softwares que auxiliam o tradutor em sua tarefa. - <i>MT (Machine Translation - Tradução Automática)</i>: É a tradução realizada pela máquina, com zero intervenção do tradutor no processo. O que o tradutor faz é pós-editar (PE) - <i>TM (Translation Memory)</i>: Garcia (2014) explica o que são as Memórias de Tradução em seu artigo. As TM são as informações que as <i>CAT Tools</i> armazenam conforme o tradutor trabalha dentro delas. <p>Agora, que você já realizou a leitura de Garcia (2014) e está familiarizado com os principais conceitos que ele apresenta em seu artigo, escreva nas linhas abaixo o conceito que o autor traz de <i>CAT Tool</i> e de <i>Machine Translation</i>:</p>

**Ficha 3. COMPARAÇÃO DA DEFINIÇÃO DE GARCIA COM A
DEFINIÇÃO DE OUTRO AUTOR**

Agora você já sabe a definição de Garcia (2014) de *CAT Tools*.

O que você deve fazer agora é realizar uma busca em outras fontes e comparar as definições encontradas com a de Garcia (2014).

Faça a comparação apontando semelhanças e diferenças.

Você pode realizar a busca na internet, no *Google Acadêmico*.

Pode consultar também as Referências Bibliográficas ao final dessa UD.

TAREFA 2: Reflexão histórica e cronológica sobre as *CAT Tools* e Tradução

Ficha 1

Escreva aqui suas hipóteses do surgimento das primeiras *CAT Tools*, as motivações, e o contexto histórico.

Escreva em poucas palavras como você acha que as primeiras *CAT Tools* surgiram e como esse momento demarcado pelo filme é importante nesse contexto.

Ficha 2

Faça aqui a sua linha do tempo:

Por exemplo:

- **EVENTO HISTÓRICO:** *Quebra dos Códigos Alemães pela Máquina de Turing.*

- **IMPACTO NA TRADUÇÃO:** *Criação do primeiro computador, que hoje é considerado o aliado primordial do tradutor.*

EVENTO HISTÓRICO -
MARCO NA ÁREA -

TAREFA 3: Usabilidade das *CAT Tools*

MATERIAL DE APOIO 3

Usabilidade, de acordo com o *website* Tableless, é “a “filha” da Interação Humano-Computador (IHC) e “neta” da Engenharia de Software, carregando esse legado ao longo de sua evolução, podendo ser definida como o grau de facilidade com que o usuário consegue interagir com determinada interface. Partindo da IHC, a usabilidade aborda a forma como o usuário se comunica com a máquina e como a tecnologia responde à interação do usuário”.

Fonte: <https://tableless.com.br/o-que-e-usabilidade/>

Na Ficha 1 faça um breve relatório para expor suas descobertas. É importante que você deixe claro os passos que percorreu para chegar às suas conclusões.

Ficha 1. USABILIDADE DAS *CAT TOOLS*

Tendo essa definição em mente, realize uma pesquisa sobre a usabilidade das *CAT Tools* na tradução.

Você pode utilizar a internet, consultar textos acadêmicos, entrevistar colegas em estágios mais avançados do curso ou professores. Liste algumas usabilidades que você descobriu. A primeira coluna já está preenchida para você.

Nome da *CAT Tool*

Usabilidade

WordFast Anywhere

Converte outros formatos de arquivo para pdf.

TAREFA 4: Tradução e Tecnologia

MATERIAL DE APOIO
<p>Agora que você está familiarizado com o universo das <i>CAT Tools</i> vamos propor uma atividade incomum. Você vai traduzir um pequeno excerto. Mas de que forma? Sem usar o computador (ou o celular). Você pode utilizar papel e caneta. E pode consultar fontes externas (desde que não estejam no computador ou no celular). O excerto que você vai traduzir é o trecho de uma entrevista realizada com a autora e tradutora Gayatri Spivak. A entrevista se encontra no link abaixo. Link para entrevista com Gayatri Spivak: https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs&ab_channel=UChileInd%C3%ADgena</p> <p>Você pode olhar o texto na tela do computador, mas faça a tradução dele sem uso de recursos tecnológicos. Pode ser feita a gravação desse processo para posterior análise e reflexão. Você pode pedir a um colega que grave para você.</p> <p>Após a realização da tradução, discuta com o seu colega o que você apreendeu dessa experiência e tente discorrer sobre Tradução e Tecnologia. Algumas questões que podem nortear a reflexão estão presentes no texto da autoria de Stupiello, <i>Tradução e Tecnologia</i>.</p>

Na Ficha 1 abaixo, complete a célula com a informação solicitada, com base nos vários materiais de apoio apresentados na UD3

<p>Ficha 1</p> <p>Faça a tradução dos primeiros 3 minutos da entrevista com a tradutora Gayatri Spivak, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs Lembre-se, você pode obter a transcrição dessa entrevista no site <i>Voice Note</i>.</p>
<p>Ficha 2</p> <p>Agora, com base em sua experiência empírica de realizar uma tradução usando papel e caneta, e nos textos abordados anteriormente, faça uma reflexão sobre a (in)dissociabilidade da tradução e tecnologia.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

TAREFA FINAL: Reflexão sobre a importância das *CAT Tools* na tradução

Na FICHA 1 faça uma reflexão final sobre os conhecimentos adquiridos nesta UD.

Ficha 1: REFLEXÃO FINAL
Baseado em todas as reflexões já feitas, realize um apanhado geral sobre o que você aprendeu sobre <i>CAT Tools</i> e Tradução & Tecnologia.
O que aprendi com esta UD com relação à importância das <i>CAT Tools</i> na Tradução?
O que não ficou claro para mim?
O que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?

AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA SAÚDE: UMA ANÁLISE À LUZ DA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO

Ringo Bez de Jesus (PPGET-UFSC/UFPR)

INTRODUÇÃO

Este texto é produzido em um momento delicado e frágil para os pesquisadores que atuam nas temáticas relacionadas à saúde pública no Brasil. Esta condição se estende especialmente para os profissionais que desempenham o papel de forma direta nos contextos de cuidados médicos. O Brasil e o mundo vivenciam um cenário social de pandemia: o conhecido coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19 (Coronavirus Disease 2019) que levou a população brasileira ao isolamento e ao distanciamento social em decorrência do alto poder de contágio do vírus¹. A pandemia do coronavírus tem gerado debates e fomentado pesquisas em diversas partes do mundo. De acordo com o editorial da Revista Brasileira de Epidemiologia, no artigo publicado pelo pesquisador Silva (2020, p. 02) do Departamento de Saúde Pública da Universidade Federal do Maranhão, intitulado “Sobre a possibilidade de interrupção da epidemia pelo novo coronavírus (COVID-19) com bases nas melhores evidências científicas disponíveis”, o pesquisador alerta que “a epidemia prossegue em ritmo veloz”. O contágio desenfreado levou a discussão

1 Mais informações podem ser acessadas no canal da Organização Pan-Americana de Saúde – Organização Mundial da Saúde, no site: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875.

do acesso à saúde e à prevenção em todas as esferas sociais e meios de comunicação, incluindo as mídias sociais.

A academia desempenha um papel essencial na busca por mecanismos de controle da proliferação do vírus, com o intuito de preservar vidas e restabelecer o convívio social de forma plena e segura. As instituições federais de ensino superior (IFES) foram as primeiras a restringirem o acesso presencial dos seus alunos e da comunidade acadêmica aos espaços de ensino-aprendizagem, em respeito às determinações das autoridades sanitárias, estando à frente da promoção e da defesa do isolamento social, com o objetivo de contribuir significativamente para o controle da doença e o enfretamento da propagação da COVID-19.

Este pequeno excerto introdutório a respeito do contexto atual de saúde pública no Brasil é uma oportuna reflexão para os tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) que se veem atuando em contextos antes não explorados e que, em muitas vezes, se deslocam para situações desafiadoras.

A atuação de intérpretes no contexto da saúde, doravante denominados ICSs, exige dos profissionais o reconhecimento das competências básicas que necessitam para a sua atuação com *expertise* no âmbito da saúde. Em especial, no contexto brasileiro, em decorrência da universalidade do Sistema Único de Saúde (SUS)², público e gratuito, as demandas de interpretação se apresentam em diversos aspectos, níveis e graus, exigindo dos ICSs conhecimentos e habilidades que serão utilizados no desempenho da sua atividade, em situações que vão desde a atenção primária à saúde até procedimentos de alta complexidade.

Este texto visa contribuir para discussões acadêmicas e pesquisas que mapeiam as competências necessárias para o ICSs desempenhar as suas atividades de forma satisfatória, além de servir como subsídio para se (re)pensar cursos de formação de intérpretes que objetivam o aperfeiçoamento da atuação de ICSs, seja no âmbito de extensão universitária, ou de ações de capacitação de intérpretes dos quadros das universidades federais, ou mesmo no âmbito de disciplinas optativas em grades

2 Disponível em: <http://www.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude>.

curriculares de Cursos de Bacharelado de Tradução e Interpretação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Busca-se, assim, elaborar um perfil profissional (YÁNIZ; VILLARDÓN, 2006, p. 12) do ICSs, com vistas a contribuir para o desenvolvimento das competências que permitam aos profissionais atuar com efetividade no contexto social que estão inseridos, levando em consideração as dimensões profissionais e cidadãos³ dos ICSs⁴.

O texto está organizado da seguinte maneira: após esta seção, de caráter introdutório, exploram-se os seguintes aspectos: a interpretação em contextos de saúde; o conceito de Competência Tradutória (CT); a formação de tradutores e intérpretes por competências; as pesquisas sobre a atuação dos intérpretes no contexto da saúde (ICSs); procedimentos metodológicos da pesquisa; análise e discussão dos dados. Finalmente, serão feitas as considerações finais, fechando as discussões do texto.

A INTERPRETAÇÃO EM CONTEXTOS DA SAÚDE (INCS)

Antes de iniciarmos a discussão sobre a interpretação em contextos da saúde, doravante denominada INCS, é importante localizarmos teoricamente as bases que direcionam a sua fundamentação teórica no campo dos Estudos da Tradução (ET). É importante destacar que as discussões em andamento nesta área de pesquisa não chegaram a um acordo sobre a natureza e significados conceituais da interpretação comunitária no contexto da saúde como um serviço público; para fins deste estudo, a perspectiva conceitual de Pöchhaker (2004)

3 Com relação à ideia de perfil profissional e cidadão, sugerimos a leitura de Echeverría (2001) que, no artigo intitulado “*Configuración actual de la profesionalidade*” utiliza o conceito de perfil integrado, que inclui o perfil profissional e o cidadão.

4 As reflexões feitas neste texto estão direcionadas particularmente para intérpretes de línguas de sinais; entretanto, em função das dimensões socioemocionais que permeiam todas as interações do contexto de saúde, independentemente das modalidades de línguas envolvidas, as reflexões apresentadas neste estudo são válidas para qualquer intérprete ou tradutor. Essa afirmação é construída a partir de depoimentos de profissionais intérpretes de línguas orais que, no contexto do grupo de pesquisa Cominter (Grupo de Pesquisa em Interpretação Comunitária) e no TRADUSA (Encontro Brasileiro de Tradutores Especializados na Área da Saúde), através de encontros, cursos e oficinas, compartilham vivências que se assemelham à aquelas experienciadas por profissionais TILS.

é considerada. Para esse pesquisador (*apud* JESUS, 2017, p. 72) a INCS ganhou reconhecimento e visibilidade a partir da “atuação dos intérpretes comunitários [...] nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, devido aos problemas de comunicação entre os setores públicos, principalmente aqueles ligados à saúde e à assistência social”. No Brasil, a INCS é conceitualmente vista através de um prisma de atuação nos serviços públicos, haja vista as realidades de prestação de serviços públicos, que se distinguem em diferentes contextos sociais, políticos e territoriais.

A interpretação em contextos da saúde, por sua vez, não se restringe ao serviço público, uma vez que a assistência em saúde pode ser encontrada tanto no âmbito privado, quanto público. Portanto, os ICSs estão presentes em espaços plurais e diversos, levando em consideração o recorte social, cultural, econômico e territorial dos sujeitos surdos. Nesse sentido, a INCS faz parte dos direitos adquiridos pela comunidade surda brasileira, seja por meio das legislações de acessibilidade (“(Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002), ou pela gama de serviços públicos inerentes ao Sistema Único de Saúde (SUS), que preconiza a universalidade e o acesso à saúde como um bem público e gratuito.

O SUS, neste contexto, “[...] objetivou alterar a situação de desigualdade na assistência à saúde da população, tornando obrigatório o atendimento público a qualquer cidadão, ofertando serviços na atenção primária, secundária e terciária” (PONTES; OLIVEIRA; GOMES, 2014, p. 02). Deste modo, ao falarmos da Interpretação Comunitária, acionamos o conceito de serviço público (abrangente nas políticas públicas brasileiras de acesso à saúde universal), que por sua vez, invoca a interpretação nos contextos da saúde para garantir o acesso pleno aos usuários surdos, de forma que possam participar de forma integral nos espaços de cuidados em saúde, garantindo acesso equânime aos usuários.

Quadro teórico: a competência tradutória, sua aquisição e o perfil profissional

Inicialmente, é importante destacar que o conceito de competência tradutória é relativamente novo, considerando-se que as pesquisas em CT começaram a propagar-se em meados da década de 1980 e 1990 (HURTADO ALBIR, 2005). Já o conceito de competência enquanto princípio de organização curricular, concretizando o interesse pela linha pedagógica da formação por competências (FPC), “ganhou força, conquistando novos seguidores, na mesma proporção em que foram publicados inúmeros ensaios, livros, dissertações e teses sobre seus limites e possibilidades de transformações nos processos de ensino e de aprendizagem” (SILVA *et al.*, 2005, p. 91). Conforme Costa (2005):

Pode-se, então, concluir que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do ‘valor de uso’ de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como ‘sem sentido pleno’ e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas. *Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.* (MACHADO, 2002, p. 53, grifo nosso).

Ressalto, na citação acima, a importância da “virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta”, em oposição à mera transmissão do conhecimento acumulado. Na esteira dos avanços conceituais no campo da educação e da formação de profissionais nas IESs, a formação com base no conceito de competência tradutória (CT) conforme definida pelo o grupo PACTE - *Procés d’Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació* da *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) inspira-se, sobretudo, nas publicações de Hurtado Albir (1999, 2005, 2011, entre outros). Nessa

linha, entendemos ‘competência interpretativa’, estendendo o conceito de CT proposto por Hurtado Albir (2011), como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias necessárias para *interpretar*. Em contextos específicos, esse elenco de conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias se torna mais complexo, por envolver relações inter e intrapessoais no plano profissional (PÖCHHACKER, 2004).

Para contribuir para o entendimento do conceito de CT, as autoras Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017) apresentam uma reflexão acerca do conceito apresentado por Hurtado Albir (2011), que oferece aporte para a produção deste trabalho. Para as pesquisadoras, o conceito de CT poderá ser explorado da seguinte forma.

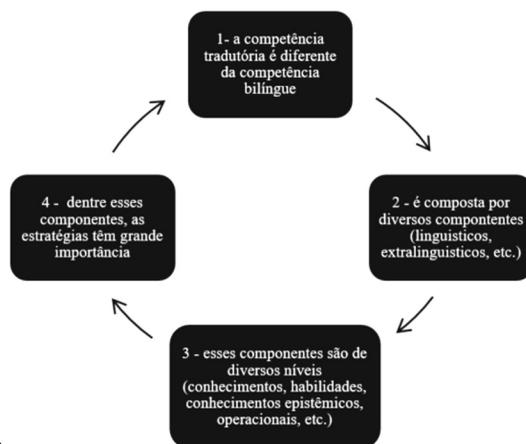
Primeiramente, o entendimento de CT como o ‘conjunto de conhecimento’, habilidades e atitudes que um tradutor/intérprete deve possuir para realizar adequadamente sua ‘atividade profissional’ encontra eco em outra definição de Hurtado Albir (2011, p. 634) que adotamos em nosso trabalho: ‘a CT se constitui como um conjunto de sistemas subjacentes de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir, passíveis de serem adquiridas’; em segundo lugar, a partir da afirmação de que a CT uma habilidade adquirida (não necessariamente um ‘dom’), é possível pensar em um projeto pedagógico institucional de formação de tradutores que seja baseado no desenvolvimento dos vários componentes da CT; ou seja, formação de tradutores por competências (HURTADO ALBIR, 2007, 2008). (VASCONCELLOS; ESPINDOLA; GYSEL, 2017, p. 182).

Chama a atenção na citação acima a afirmação de que a CT é uma habilidade que pode ser adquirida (não necessariamente um ‘dom’), o que torna possível pensar em um projeto pedagógico institucional de formação de tradutores (ou intérpretes), com base no desenvolvimento dos vários componentes da competência tradutória. A partir desse entendimento, podemos pensar na definição das competências necessárias para que os ICSs desempenhem as suas atividades interpretativas, vinculando o arcabouço conceitual a uma configuração do perfil desses profissionais.

No que tange aos aspectos educativos, a formação institucional de tradutores e intérpretes tem ganhado projeção no âmbito acadêmico no Brasil⁵. Paralelamente à institucionalização da formação, constata-se a existência de pesquisas que se desenvolveram em decorrência das quebras paradigmáticas e conceituais entre falantes bilíngues e profissionais, tradutores e intérpretes, conforme apontado por Hurtado Albir (2005, p. 19), em relação as línguas orais: “embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória”; o mesmo argumento se aplica a falantes bilíngues das línguas de sinais. Essa reflexão abriu espaço para a investigação sobre a aquisição específica da CT e seus desdobramentos didáticos.

O modelo holístico do PACTE (2005), resultado de estudos empíricos, ofereceu as seguintes reflexões sobre a aquisição da CT abaixo elencadas, que, do ponto de vista conceitual, são de extrema relevância para pesquisadores dos estudos da tradução e interpretação interessados na formação dos profissionais tradutor e intérprete:

Figura 1 - Deduções sobre a competência tradutória, citada *ipsis litteris*, de acordo com o estudo de Hurtado Albir (2005)



Fonte: O autor.

5 Para um melhor entendimento desse quadro, ver as pesquisas de doutoramento de Marcos Luchi (2019), disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PGET0427-T.pdf>, e de Costa (2018), disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PGET0372-T.pdf> para línguas de sinais e línguas orais, respectivamente.

Tal relevância remete ao fato de que a CT é ‘adquirível’ e essa aquisição pode ocorrer tanto *fora*, quanto *dentro* do sistema educacional formal, ou seja, o tradutor e intérprete pode desenvolver a CT como autodidata, ou com ajuda de outro tradutor e intérprete em sistema de *mentoria*, ou no interior de um programa planejado de intervenção social – em processo institucionalizado de ensino-aprendizagem (VASCONCELLOS, 2016)⁶:

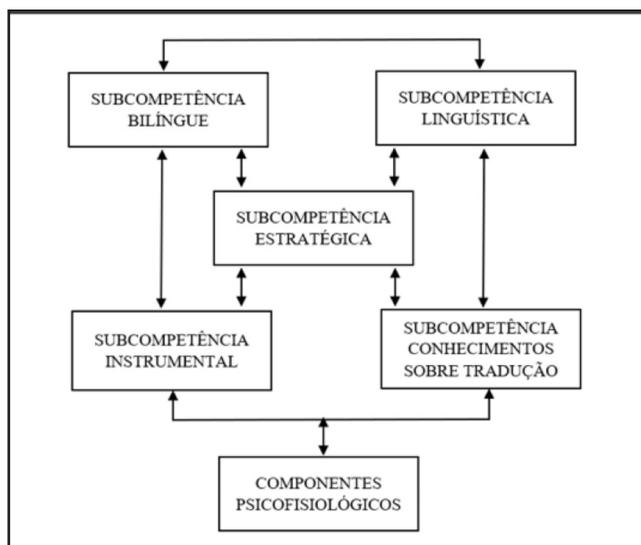
Partindo dos estudos publicados pelo grupo PACTE nos anos de 1998, e com as devidas revisões realizadas no ano de 2000, o grupo tornou público, em 2003, o aprimoramento do conceito da CT e das subcompetências, tornando mais consistente e precisa as afirmações registradas nas pesquisas anteriormente publicadas, especialmente os estudos que haviam sido realizados de forma empírica nas edições anteriores do grupo. Com a publicação dos resultados no ano 2003, o grupo PACTE chegou ao seguinte resultado:

No modelo de 2003, considera-se que a competência tradutória é um conjunto especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bílingue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28).

O grupo PACTE representou graficamente as subcompetências que compõem a CT, segundo o modelo holístico (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28). O esquema aqui mencionado apresenta-se da seguinte forma (Figura 2):

6 Palestra intitulada “Ensino e formação de tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, apresentada por Maria Lúcia Vasconcellos no 5º Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174541>.

Figura 2 – A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE



Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 28).

Observando a figura acima, é possível constatar que o modelo holístico do PACTE se sustenta nas subcompetências que compõem a CT, as quais representam os conhecimentos e habilidades requeridos do profissional para realizar a sua prática. Ademais, os componentes instrumentais, extralinguísticos e psicofisiológicos, dispostos na figura, atuam de forma a sustentar a subcompetência estratégia, que ganha um lugar de destaque no modelo estudado. Essas mesmas subcompetências são também requeridas para o exercício da atividade profissional do ICSs.

O modelo do PACTE está diretamente relacionado às reflexões desenvolvidas neste ensaio, que apesar de sua natureza exploratória, busca analisar, de forma incipiente, o campo de atuação do ICSs⁷, oferecendo um primeiro esboço da descrição de seu perfil profissional (YÁÑIZ; VILLARDÓN, 2006).

7 Pesquisa é de doutorado em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET), sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Lúcia Vasconcellos.

Para Yániz e Villardón (2006, p. 18), “um perfil profissional define a identidade profissional das pessoas que realizam um determinado trabalho e explica as funções principais que tal profissão desempenha, assim como as tarefas mais habituais nas quais se concretizam essas funções”¹⁰. Esses pesquisadores apresentam um resumo do papel do perfil profissional no desenho curricular e suas nuances, o que é reproduzido na Figura 3. abaixo:

Figura 3 - O perfil profissional



Fonte: Yániz e Villardón (2006 *apud* HURTADO ALBIR, 2020, p. 373).

É importante ressaltar que, conforme essas pesquisadoras, “além da realização profissional atual, para definir o perfil profissional é possível levar em consideração funções profissionais potenciais, aplicações, âmbitos de intervenção, serviços, etc. que não tenham sido executadas anteriormente”¹¹ (YÁNIZ; VILLARDÓN, 2006, p. 19). Partindo dos pressupostos apresentados por Yániz e Villardón (2006) sobre a necessidade do desenho do perfil profissional, e a consideração de funções potenciais, é importante estabelecermos uma relação direta na construção dos desenhos curriculares para os processos formativos de tradutores e intérpretes. É possível não somente afirmar, mas reconhecer a necessidade urgente do estabelecimento de um perfil preciso e potencial do

intérprete no contexto da saúde, pois a inserção no mundo do trabalho requer resultados de práticas profissionais bem sucedidas e calcadas em *mudanças* constantes na atuação profissionais dos ICSs.

A proposta apresentada pelas autoras sobre o perfil profissional é aqui utilizada para projetar um perfil adequado à realidade dos intérpretes, especialmente os ICSs. Sob o mesmo ponto de vista, conforme a Figura 3, o marco referencial para o desenho do perfil profissional é o reconhecimento das necessidades sociais, incorporadas através de um estudo sobre o mercado de trabalho, compreendendo a identidade profissional em relação à realidade profissional, sempre levando em consideração as projeções, as funções (atuais e potenciais) e as tarefas executadas pelo profissional, para assim elencar as competências necessárias naquele contexto. Se incorporadas todas essas questões, é possível abrir um campo para a identificação de elementos formativos para o profissional em questão, conforme apresenta os estudos de Yániz and Villardón (2006).

Destarte, apresentarei ao leitor, abaixo, o andamento das pesquisas sobre a formação de intérpretes no contexto da saúde, atrelados ao levantamento do perfil profissional da área e às pesquisas em didática da tradução, com vistas a subsidiar a discussão sobre o desenvolvimento de um aspecto específico referente à atuação do ICSs no contexto da saúde no Brasil, qual seja, os componentes psicofisiológicos.

As pesquisas sobre a atuação dos intérpretes no contexto da saúde (ICSs)

As pesquisas sobre a atuação de intérpretes em contextos da saúde no Brasil, tal qual as produções sobre a interpretação comunitária, ainda são embrionárias, ao serem comparadas, por exemplo, com pesquisas em língua de sinais e da interpretação jurídica (CAMARGO, 2020, p. 93); ainda assim, registra-se que a produção nacional já contextualiza e situa o campo de pesquisa aqui proposto, como por exemplo, as reflexões de Queiroz (2011), Jesus (2013, 2017, 2020) e Camargo (2020), que serão o aporte teórico para a discussão neste texto.

Ainda que o Brasil e a América Latina, de forma geral, estejam escassos na formação de intérpretes para o contexto da saúde, do outro lado do mundo, a interpretação neste contexto é vista como uma profissão mais “presente nos EUA e na Austrália, embora esteja se desenvolvendo rapidamente em outras nações” (CAMARGO, 2020, p. 93). Sobre o contexto da América Latina é importante destacar que

embora tanto a interpretação oralizada quanto a interpretação de língua de sinais se apresentem como profissões emergentes, a maior parte dos documentos (da documentação/dos registros) nesta região são códigos de ética, mas não são padrões de prática. Muitos países possuem associações profissionais de intérpretes. A interpretação de conferência permanece como o campo mais bem estabelecido, mas as associações de intérpretes de língua de sinais começam a se unir, a fim de defender seus interesses. (CAMARGO, 2020, p. 93).

Para a pesquisadora Angelelli (2004), o profissional intérprete que trabalha no contexto da saúde precisa ter a ciência de que a sua atuação está para além da função meramente linguística, pois esse profissional encontrará desafios na esfera cultural e institucional, muitas vezes específicos daquela situação em que o intérprete presta o serviço. Sob o mesmo ponto de vista da autora, Queiroz (2011) identifica que o ICSs atua em cenários e situações bastante diversas e que o profissional precisa estar ciente das variáveis envolvidas nas relações de trabalho; portanto, o desenho do perfil profissional do ICSs no Brasil deverá levar em consideração a diversidade de situações e contextos dos profissionais da rede:

Ainda que as ponderações feitas por pesquisas acadêmicas acerca do papel do intérprete em bases comunitárias sejam ainda bastante controversas (dado especialmente à diversidade de variáveis que estão envolvidas: relação de poder, visibilidade, neutralidade, ética, conjunturas políticas, administrativas, sociais), o papel do intérprete comunitário tem sido desenhado independente dessas ponderações, por meio, por exemplo, de associações profissionais, que criam códigos de ética e conduta e documentos com sugestões de padrões de prática que são passadas

para aspirantes de intérpretes por meio de programas de treinamento. (QUEIROZ, 2011, p. 42).

Para Queiroz (2011, p. 105), existe uma “demanda urgente por intérpretes-médicos profissionais”, sendo a visibilidade deste profissional até então pouco conhecida no Brasil; segundo a autora, é necessário inaugurar e estabelecer um campo de pesquisa ainda embrionário no país, o que pode contribuir para a evolução das pesquisas em interpretação, contribuindo para a projeção e discussão das pesquisas sobre o ICSs.

Em relação às pesquisas realizadas sobre a atuação de intérpretes de libras no contexto da saúde, Jesus (2013, 2017, 2020) demonstra em suas publicações a necessidade de se estabelecer um campo de pesquisa mais consolidado e robusto sobre a atuação de intérpretes de libras no contexto da saúde. Para Jesus (2017, p. 77), além das questões aqui apresentadas por Camargo (2020) e Queiroz (2017), é necessário que “pesquisas futuras [...] analisem o contexto brasileiro com o intuito de delinear o perfil desses profissionais”.

Visando contribuir com a análise do perfil desse profissional, este texto cria uma ponte entre as pesquisas sobre as competências tradutórias necessárias e a atuação do intérprete de libras no contexto da saúde, buscando estimular a ampliação da discussão e criar interfaces entre as diversas abordagens de pesquisa nos Estudos da Tradução. Para compreendermos o desenvolvimento deste recorte de pesquisa, apresentaremos abaixo o arcabouço metodológico e posteriormente as análises e discussão dos dados obtidos nas pesquisas de Jesus (2013, 2017, 2020) costurados às competências tradutórias e pesquisas desenvolvidas pelo grupo PACTE à luz da Didática da Tradução.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

A realização de qualquer pesquisa acadêmica perpassa as abordagens metodológicas utilizadas como marcadores científicos, não apenas para explicitar os procedimentos adotados, mas também como forma de refletir ou dialogar com pesquisas já realizadas no campo de produção do

pesquisador. Para Gil (2007), as pesquisas encontram-se em dois grandes grupos, os de ordem intelectual e os de ordem prática. É importante destacar que as bases epistemológicas de ciência, costuradas pelo autor, define que a “ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento” (GIL, 2007, p. 17). Portanto, atrelada ao pensamento do autor, esta pesquisa aborda as duas ordens. A primeira, por decorrer do próprio desejo de conhecer e contribuir para novas perspectivas científicas; a segunda, pelo fato de propor uma nova dimensão, de forma mais sistematizada e inovadora.

O processo criativo desta proposta é calcado em bases conceituais de Selltiz (1967 *apud* GIL, 2007, p. 26), que reconhece a complexidade da criação de problemas de pesquisa e a existência de condições (tais como, imersão sistemática no objeto, revisão da literatura) e afirma que a discussão acumulada por pesquisadores, incluindo as experiências no campo de estudo, é importante para constituição de uma pesquisa. Segundo a taxonomia de Gil (2007) e Selltiz (1967 *apud* GIL, 2007), esta pesquisa é de cunho exploratório, pois visa tornar mais visível e explícito os estudos realizados sobre a temática, com a intenção de aprimorar as ideias já construídas pelos autores presentes nesta produção e construir novas possibilidades diante de dados obtidos em outros cenários. Selltiz (1967, p. 63 *apud* GIL, 2007, p. 41) define a estrutura de pesquisas exploratórias em termos da presença dos seguintes elementos:

- (a) levantamento bibliográfico;
- (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado;
- (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”.

Dentre esses elementos, esta pesquisa busca levantar dados a partir da revisão da literatura da área, em formato de pesquisa bibliográfica⁸. O conceito de pesquisa bibliográfica é descrito por Gil (2007) como uma metodologia que é desenvolvida com base em materiais e pesquisas já

8 Os demais elementos serão explorados na minha pesquisa de doutorado, em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET), sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Lúcia Vasconcelos.

elaboradas e publicadas. Os dados que serão aqui analisados decorrem da publicação de Jesus (2013, 2017, 2020) e serão imbricados aos dados obtidos sobre competência tradutória pela pesquisadora Hurtado Albir (2001, 2005, 2007, 2011, 2016) junto ao grupo PACTE. A seguir, apresentaremos o recorte sobre a discussão dos dados propostos acima e as análises realizadas conforme o quadro conceitual definido neste texto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados em evidência neste estudo encontram-se desenhados nas publicações de Jesus (2013, 2017), em que o pesquisador realiza um estudo sobre a realidade dos ICSs que atuam nas centrais de interpretação de Libras na cidade de São José, em Santa Catarina.

A pesquisa realizada por Jesus (2013, 2017) evidenciou o campo de atuação emergente do intérprete comunitário no Brasil, especialmente o ICSs, além explorar as perspectivas, desafios e *status quo* da profissão em questão. A pesquisa iniciada em 2013 tem como objetivo incorporar a construção do perfil profissional do ICSs. Durante este texto, apresentarei mais dados e análises realizadas pelas pesquisas de Jesus (2013, 2017). Vale ressaltar que a proposta aqui apresentada é um ensaio que estabelecerá resultados mais concretos através da produção da minha tese de doutorado.

Antes de iniciarmos a discussão proposta nesta seção é importante frisar que, no último modelo de CT do PACTE, publicado no ano de 2003, presente na seção (IV. A formação de tradutores por competências), a dimensão psicofisiológica deixa de ser vista como uma *competência* e passa ao status de *componentes* psicofisiológicos (Figura 1). No entanto, para efeitos deste texto, considerarei os componentes psicofisiológicos como uma *competência profissional necessária*, ou ainda, como uma competência transversal, conforme defende Faria e Galán-Mañas (2018). O posicionamento para a incorporação direta desta categoria se justifica por ser uma competência primordial para o exercício do intérprete de libras no contexto da saúde. Diante do modelo PACTE, explorarei a

dimensão psicofisiológico, visando estabelecer a sua relação nos contextos de atuação do ICSs. Desta forma, segue abaixo, a reflexão de Faria e Galán-Mañas (2018), que estabelece uma relação entre a dimensão psicofisiológica e as competências transversais:

No que se refere às competências transversais previstas no plano de estudo do curso da UAB, detectamos: atuar de forma ética; trabalhar em equipe; elaborar e gerir projetos; raciocinar criticamente; trabalhar em contextos multiculturais; e aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua. (FARIA; GALÁN-MAÑAS, 2018, p. 276).

É reconhecido que as questões emocionais e subjetivas, em muitos contextos de pesquisa, são desconsideradas, conforme exemplificam Gonçalves e Machado (2006); entretanto, este trabalho não poderia deixar de lado tais questões, pois atreladas às pesquisas de Jesus (2013, 2017, 2020), elas representam uma dimensão primordial para a competência do intérprete no contexto da saúde. Conforme afirmam os autores:

Aspectos emocionais/subjetivos - esta categoria abre espaço para a discussão da subjetividade e da sua influência sobre o trabalho do sujeito tradutor; tais aspectos são abordados pelo grupo PACTE (2003), por Robinson (1997) e também por Gonçalves (2003), que procuram tirá-los da posição periférica em que se encontram nos estudos da tradução e da cognição, mostrando a sua relevância para a constituição da CT. Contudo, ainda será necessária uma longa jornada para que se entendam e se apliquem melhor os conhecimentos relativos a esta categoria no desenvolvimento da CT. (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 58).

O conceito de componentes psicofisiológicos apresentados pelo PACTE será utilizado neste texto para subsidiar as análises a serem realizadas. Desta forma, apresento a definição utilizada por Hurtado Albir (2005) para demarcar a base conceitual discutida no texto:

[...] os componentes psicofisiológicos que intervêm no modelo são: componentes cognitivos, tais como memória, percepção, atenção e emoção, aspectos de atitude, como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento e confiança em suas próprias capacidades, conhecimento do limite das próprias possibilidades, motivação, etc., habilidades como criatividade, raciocínio lógico, análise, e síntese, etc. (ALBIR, 2005, p. 29).

Reforçando o conceito dos componentes psicofisiológicos apresentados, o pesquisador Jesus (2013, 2017, 2020) apresenta os componentes sensíveis que subjazem as relações de trabalho existentes entre profissionais da saúde-intérprete-usuário surdo, perpassando os principais desafios identificados neste campo de atuação. A figura 4 abaixo apresenta uma visualização dessas relações de trabalho:

Figura 4 - Proposta inicial de um perfil profissional para o ICSs para a atenção primária em saúde via Sistema Único de Saúde.



Fonte: Jesus (2013, 2017, 2020).

Como mostra a Figura 4 a relação de trabalho entre os profissionais da saúde-intérpretes -usuários surdos apresenta os pontos sensíveis de ordem psicofisiológicas. Ao observarmos, por exemplo, o item “aspectos sentimentais e emotivos”, os dados direcionam a necessidade do desenvolvimento do componente psicofisiológico para atuação do ICSs. O item “aspectos sentimentais e emotivos” que se apresenta na Figura 4, leva em consideração as dificuldades sentimentais e emocionais dos ICSs no momento da sua atuação no contexto da saúde. Estas questões vão desde a falta de segurança e confiança até a dificuldade para lidar com a morte ou com procedimentos médicos de alta complexidade, ou até mesmo, abuso sexual e violência doméstica.

Destarte, os dados acima apresentam a categoria dos componentes psicofisiológicos na descrição da competência estratégica do modelo PACTE. Quando o profissional intérprete se depara com as dificuldades linguísticas, apesar de elas estarem incorporadas na modalidade da competência bilíngue, o ato, por si só, no momento da interpretação, requer que o intérprete possua controle dos aspectos emocionais e subjetivos. Ademais, nas outras categorias apresentadas na Figura 4, é possível realizar conexões nos mais diversos níveis e contextos. As variáveis das categorias podem levar a inferir situações que estão elencadas como subcompetência para que, na ordem prática da atuação, seja possível estabelecer relações com os componentes psicofisiológicos. Por exemplo, as questões de ordem práticas vão desde a tomada de decisão do intérprete diante do contratado, as alternativas para interação com o usuário surdo, os aspectos relacionados nas relações de gênero (em especial para violência doméstica, violência contra mulher, abuso sexual, estupro, questões relacionadas a comunidade lésbica, gays, bissexuais e transgêneros, além do respeito às decisões da mulher enquanto usuária), os aspectos sentimentais e emocionais em si e o posicionamento e visibilidade do intérprete no contexto de atuação.

Para que o ICSs possa estabelecer um campo de atuação com as competências psicofisiológicas bem administradas, ele deverá ter consciência dos impasses e das articulações que deverá realizar tanto com os usuários surdos, quanto o profissional de saúde e sua equipe. Para isso o

intérprete precisa estar seguro então para interpretar desde questões que envolvem terminologia médica (científicas e técnicas) em suas diversas especificidades, questões de ordem administrativa que envolvem padrões de atendimento de um sistema de saúde, até as questões pessoais que envolvem a confidencialidade do atendimento. (QUEIROZ, 2011, p. 41).

Queiroz (2011), apesar de não denominar as questões apresentadas como de ordem psicofisiológicas, admite que essas podem fazer parte do conceito. A autora apresenta itens para além da falta de segurança em decorrência da falta da competência linguística, que vão subsidiar as competências instrumentais e estratégicas e que, por inabilidade do intérprete, poderão gerar efeitos que se correlacionam com os componentes psicofisiológicos, como por exemplo, a quebra de sigilo e confidencialidade.

Para revisitar o conceito apresentado por Hurtado Albir (2005), cumpre lembrar que nesse modelo, os componentes inseridos na categoria ‘componentes psicofisiológicos’ incluem desde ‘memória’, ‘percepção’, ‘atenção e emoção’, até aspectos referentes a ‘atitude, como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento e confiança em suas próprias capacidades, conhecimento do limite das próprias possibilidades, motivação, etc., habilidades como criatividade, raciocínio lógico, análise, até a síntese do processo. (ALBIR, 2005, p. 29). Além dos fatores mencionados por Hurtado Albir (2005), citam-se outros mencionados por Gonçalves (2015), reforçam a descrição do campo com os seguintes aspectos:

Fatores emocionais/subjetivos [...] inclui a chamada “inteligência emocional”, envolvendo processos procedimentais (habilidades) relativas à intuição nas suas diversas manifestações (bom senso, sensibilidade artística, auto-controle emocional, empatia, entre outros). Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, encontram-se atividades geralmente extracurriculares ou disciplinas eletivas, tais como educação física, artes em geral etc. (GONÇALVES, 2015, p. 121).

Os conceitos apresentados tanto por Hurtado Albir (2005), quanto por Gonçalves (2015), reforçam a importância de considerarmos a dimensão psicofisiológica como uma competência. A referência do autor Gonçalves (2015) sobre o conceito de inteligência emocional (IE) envolvendo os processos procedimentais é relevante, pois a capacidade de execução de uma atividade vai além do resultado, ela é realizada através de um *continuum* e se estende até a autoavaliação do profissional sobre o processo interpretativo. Conforme afirmam os autores Caballo (2003) e Del Prette & Del Prette, (2007; 2001) na pesquisa realizada por Marin *et al* (2017), a IE

está associada ao que, atualmente, é conceituado como habilidades sociais, compreendidas como um conjunto de repertório comportamental adequado a diferentes situações e contextos que contribuirão para o desempenho socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2007). As habilidades sociais consistem em comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos que devem ser adequados a situação, solucionar problemas imediato se também minimizar a probabilidade de futuros problemas. As habilidades estão distribuídas em classes que seriam interdependentes e complementares e estariam organizadas nas seguintes categorias: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2001). As habilidades sociais são diversas, como, por exemplo, iniciar e manter conversações, falar em público, expressar amor, agrado e afeto, defender os próprios direitos, pedir favores, recusar pedidos, solicitar mudança no comportamento do outro, enfrentar críticas, entre outros. (CABALLO, 2003 *apud* MARIN *et al.*, 2017, p. 94).

Para revisitar o conceito apresentado por Hurtado Albir (2005), cumpre lembrar que nesse modelo, os componentes inseridos na categoria ‘componentes psicofisiológicos’ incluem desde ‘memória’, ‘percepção’, ‘atenção e emoção’, até aspectos referentes a ‘atitude, como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento e confian-

ça em suas próprias capacidades, conhecimento do limite das próprias possibilidades, motivação, etc., habilidades como criatividade, raciocínio lógico, análise, até a síntese do processo (HURTADO ALBIR, 2005, p. 29). Em relação aos componentes psicofisiológicos esperados dos ICSs, sugiro atenção especial aos seguintes itens:

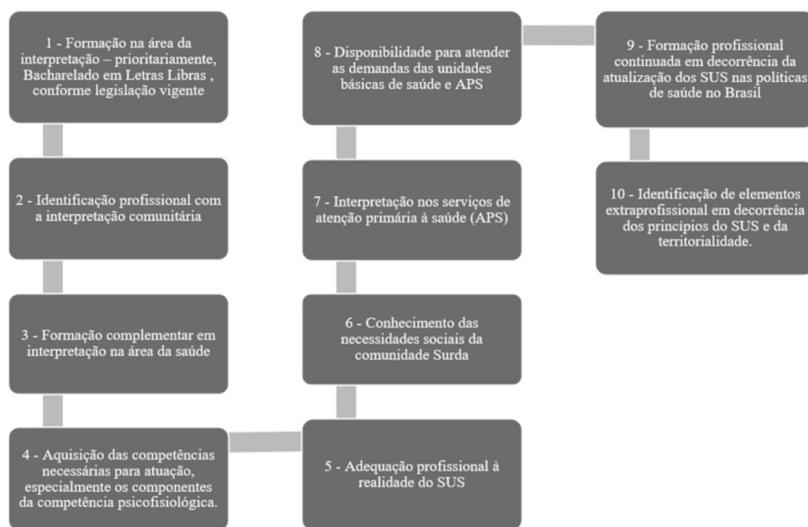
Quadro 1 – As competências psicofisiológicas do ICSs

Adaptabilidade	Controle e transformação da emoção	Praticar a escuta ativa
Agilidade	Controle emocional diante de situações complexas	Responsabilidade
Apreciação dos próprios sentimentos, medos e motivações	Cultura pessoal de feedback	Rigor
Atenção	Curiosidade Intelectual	Saber sobre comportamentos problemáticos e vícios
Atitude	Desenvolvimento da inteligência emocional	Saber trabalhar em equipe e na organização de grupos
Autoconhecimento emocional	Discrição	Sensibilidade diante do usuário
Autoconsciência	Empatia	Sensibilidade social - Habilidades sociais
Automotivação	Empoderamento profissional	Senso crítico
Autorregulação	Entender a importância das opiniões divergentes	Sentir-se responsável pelos resultados
Bom senso	Habilidade de comunicação	Sigilo e confidencialidade
Capacidade de compreender a si mesmo	Habilidade de cooperação	Ter visão sistêmica
Capacidade de compreender as intenções, motivações e desejos dos outro	Habilidade em relacionamentos interpessoais	Tomada rápida de decisões
Confiança na sua capacidade	Memória de curto e longo prazo	Uso das emoções
Confiar e ser confiável	Negociação de soluções	
Conhecimento dos seus limites	Percepção das emoções	

Fonte: Jesus (2013, 2017, 2020).

Partindo dos itens apresentados no Quadro 1, como importantes componentes para o desenvolvimento da competência psicofisiológica dos ICSs, apresentarei, partindo das análises e dados deste texto, com base no modelo de Yániz e Villardón (2006), uma proposta de um perfil profissional a ser desenvolvido pelo ICSs (Figura 5).

Figura 5 - Proposta inicial de um perfil profissional para o ICSs para a atenção primária em saúde via Sistema Único de Saúde



Fonte: O autor.

Conforme mencionado acima, esta proposta apresenta uma tentativa, que será aprimorada na minha tese de doutorado, sobre a identificação de um perfil profissional para os ICSs, atuantes na Atenção Básica à Saúde, na rede do SUS. O ICSs precisa compreender que a realidade da sua formação é acompanhada das propostas apresentadas no contexto da interpretação de forma geral. Além disso, o ICSS é um membro integrante do contexto da interpretação comunitária e deve ter ciência da sua simbologia na atuação profissional. A adequação profissional às realidades do SUS é imprescindível, pois o sistema funciona de forma descentralizada, dependendo políticas locais, muitas vezes determinadas pelas prefeituras, sobre os serviços

e a cobertura do atendimento que será dispensado pela rede naquela localidade de abrangência.

Ainda que este modelo seja destinado ao atendimento da rede do SUS, o ICSs precisa conhecer a realidade social da comunidade surda em que atua, pois o princípio do próprio sistema de saúde é baseado na territorialidade, ou seja, no espaço geográfico da comunidade em que ela está inserida, reconhecendo o perfil sociodemográfico e a realidade local. Por fim, a formação continuada do ICSs ocorre em consonância com a reformulação das políticas do SUS, pois o sistema apresenta constantemente inovações e reestruturações, de que o ICSs precisa ter consciência, pois as mudanças afetam diretamente a sua atuação profissional no âmbito da cobertura dos serviços e do relacionamento com os usuários que utilizam os serviços.

Para encerrarmos a discussão sobre a proposição do perfil profissional, é importante que o ICSs possa identificar os elementos extraprofissionais em decorrência dos serviços oferecidos pelas Unidades de Saúde que o intérprete atende, pois o ICSs encontrará unidades de referências centralizadas com demandas específicas, como o atendimento à saúde mental, saúde da mulher e saúde do homem, exigindo do profissional atenção a uma gama de serviços que estão fora do âmbito comum dos atendimentos em saúde, mas que são oferecidos por diversas unidades do SUS.

Para concluirmos este texto, cumpre reiterar que a competência transversal referente aos componentes da competência psicofisiológica é uma das revisões conceituais necessárias e urgentes para explicar teoricamente o perfil profissional do intérprete no contexto da saúde e, como desdobramento, oferecer subsídios para sua formação: a literatura científica e o campo dos Estudos da Tradução devem incentivar pesquisas que aprimorem o desenvolvimento e habilidades desta *competência psicofisiológica*, com o intuito de tornar mais representativa a atuação profissional e a formação de intérpretes no contexto da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo oferecer contribuições para as discussões acadêmicas acerca das competências necessárias para os intérpretes no contexto da saúde (ICSs). Buscou-se elaborar um perfil profissional do ICS a partir de Yániz e Villardón (2006), com vistas a contribuir para o desenvolvimento das competências que permitam a esse profissional atuar com efetividade no contexto social em que está inserido, levando em consideração as dimensões profissionais e cidadãs de sua atuação.

Inicialmente, localizamos as reflexões no contexto atual de saúde pública no Brasil, em que uma pandemia oferece uma oportuna reflexão para os ICSs, atuando em contextos desafiadores em decorrência da universalidade do Sistema Único de Saúde (SUS), levando-se em conta que as demandas de interpretação se apresentam em diversos aspectos, níveis e graus, em situações que vão desde a atenção primária à saúde até procedimentos de alta complexidade. Discutimos as características e especificidades da atuação de intérpretes no contexto da saúde, o conceito de Competência Tradutória (CT), a formação de tradutores e intérpretes por competências, as pesquisas sobre a atuação dos (ICSs). A partir dessa base teórica, apresentamos uma proposta inicial de um perfil profissional para o profissional que atua na atenção primária em saúde via Sistema Único de Saúde (Figura 4).

Face ao exposto neste texto, reforçamos a necessidade de os ICSs desenvolverem as competências tradutórias apresentadas pelo PACTE (Figura 1), com ênfase para o desenvolvimento dos componentes psicofisiológicos, a que aqui, em função de sua relevância para o ICSs, atribuímos o status de ‘competência’ psicofisiológica, tendo em vista os componentes sensíveis que subjazem as relações de trabalho existente entre profissionais da saúde-intérprete-usuário surdo, perpassando os principais desafios identificados neste campo de atuação.

A partir da elaboração da proposta de identificação do perfil profissional dos ICSs, sugerimos que as reflexões aqui feitas podem servir de insumos para se (re)pensar cursos de formação visando o aperfeiçoamento

da atuação de ICSs, seja no âmbito de extensão universitária, ou de ações de capacitação de intérpretes dos quadros das universidades federais, ou no âmbito de disciplinas optativas em grades curriculares de Cursos de Bacharelado de Tradução e Interpretação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais.

Para concluir, convido a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) a atuar nas discussões feitas nas associações profissionais, a exemplo da Associação Internacional de Intérpretes Médicos dos Estados Unidos, cuja participação tem “sido decisiva para a definição de requisitos e qualificações educacionais para intérpretes-médicos” (QUEIROZ, 2011, p. 43). Enfim, esperamos que essa pesquisa possa incentivar novos horizontes e discussões acerca da competência psicofisiológica na formação e atuação de intérpretes de Libras no contexto da saúde.

REFERÊNCIAS

ANGELELLI, C. *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*. UK: Cambridge, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. [184º da Independência e 117º da República]

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, 2002. [181º da Independência e 114º da República]

CAMARGO, Patrícia Gimenez. *Interpretação médica em (dis) curso: da prática em cenários médicos para a formação de intérpretes*. 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-62, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a05.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ECHEVERRÍA, Benito. Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, v. 91, n. 31, p. 35-55, 2001.

FARIA, Juliana Guimarães; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 265-286, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0265.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GIL, C. A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, J. L. V. R. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. *Revista Graphos*, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015.

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, abr. 2006.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. ed. rev. Madrid: Cátedra, 2001/2011.

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

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competência tradutória e formação por competências. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 40, n. 1, p. 367-416, jan. 2020. Tradução de Lavinia Teixeira Gomes e Marta Pragana Dantas.

JESUS, Ringo. *A interpretação médica para surdos: a atuação de intérpretes de Libras/Português em contextos da saúde*. 2013. 61 p. Graduação (Trabalho de conclusão de Curso em Bacharelado em Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

JESUS, Ringo. *‘Ei, aquele é o intérprete de Libras?’: atuação de intérpretes de Libras no contexto da saúde*. 2017. 241 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2017.

JESUS, Ringo. A atuação de intérpretes de libras/português no contexto da saúde. In: FRANCISCO, G.; MILITÃO, T, BOURGUIGNON, S. (orgs). *Libras em Saúde II*. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2019. p. 142-177.

MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista brasileira de Terapias Cognitivas*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Disponível em: <https://www.paho.org/bra/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PACTE. Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació. Pre-print version of: Building a translation competence model. In: ALVES, Fabio (ed.). *Triangulating translation: perspectives in process-oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

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

PONTES, A; OLIVEIRA, D; Gomes, A. Os princípios do Sistema Único de Saúde estudados a partir da análise de similitude. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 59-67, 2014.

QUEIROZ, M. *Interpretação médica no Brasil*. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrando em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 287-318, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0287.pdf> Acesso em: 23 jul. 2020.

SELLTIZ, Claire. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, Antônio Augusto Moura da. Sobre a possibilidade de interrupção da epidemia pelo coronavírus (COVID-19) com base nas melhores evidências científicas disponíveis. *Rev. bras. epidemiol.*, Rio de Janeiro, v. 23, e200021, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v23/1980-5497-rbepid-23-e200021.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA, César Cavalcanti da *et al.* Abordagem por competências no processo ensino-aprendizagem. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 58, n. 1, p. 91-94, fev. 2005.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia; ESPINDOLA, Elaine; GYSEL, Edelweiss. Interdisciplinaridade no ensino da tradução: formação por competências, abordagem por tarefas de tradução, tipologia textual baseada em contexto. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 177-207, ago. 2017.

YÁNIZ, Concepción; VILLARDÓN, Lourdes. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Bruno Coriolano

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI-UFSC). Mestre em inglês pelo mesmo Programa. Atualmente é professor assistente no Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) no curso de graduação em Letras com habilitação em Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em metodologias de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como língua estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, ensino das quatro habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading e writing*) e ensino e aprendizagem da pronúncia da Língua Inglesa.

Emily Arcego

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) na Universidade Federal de Santa Catarina), com bolsa CAPES Excelência. Mestre em Estudos da Tradução pelo mesmo programa. Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Erechim (2011). Especialização em Tradução pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015). Pesquisadora do TraCEF – Tradução, Cognição, Ensino e Funcionalismo, grupo que se dedica aos Estudos da Tradução, em parceria entre três instituições: UFSC, Universidade Federal da Fronteira do Sul e Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenado respectivamente pelas professoras Dr^a. Camila Saldanha, Dr^a. Maria Laiño e Dr^a. Noemi Teles.

Fernando Eustáquio Guedes

Professor da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Federal de Tocantins - UFT. Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Responsabilidade Social Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica – Minas Gerais (PUC Minas) e em Libras pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). Graduado em Tradução e Interpretação (Comunicação Assistiva, Libras e Braille). Licenciado em Letras/ Libras. Atuou como coordenador e como formador de intérpretes do CAS/ BH (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez– Belo Horizonte) e professor de Libras na Unifenas por dez anos. Idealizador, criador e consultor da empresa Incluir Diversidade. Iniciou suas atividades como tradutor e intérprete de Libras-Português em 1995. Pesquisador na área dos Estudos da Tradução das Línguas de Sinais.

Mairla Pereira Pires Costa

Mestra em Estudos da Tradução no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atualmente cursa Doutorado, bolsista CAPES Excelência. Graduação em Biblioteconomia - Habilitação em Gestão da Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2012), graduação em Pedagogia - Licenciatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Membro do Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - InterTrads. Interessa-se em pesquisas relacionadas aos Estudos da Interpretação em Língua de Sinais, Interpretação Educacional (par linguístico Libras-Português) e Tradução de textos acadêmicos produzidos por surdos.

Maria Lúcia Vasconcellos

Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET). Possui Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialização em Pós Graduação em Letras/Inglês (UFMG), Mestrado em Estudos Literários (UFMG) e Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e

Literários (PPGI-UFSC) e Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e realizou estágio pós-doutoral junto ao Department de Traducció y Interpretació da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), sob a supervisão da Prof. Dra. Amparo Hurtado Albir, com interesses de pesquisa em Didática de Tradução com base na Abordagem por Tarefas de Tradução e na Formação baseada em Competência Tradutória.

Márcia Monteiro Carvalho

Professora Adjunta I da UFPA - Campus de Abaetetuba/PA (2014). Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2016-2020). Mestra em Letras-Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA) (2010-2012). Especialista em Docência de Libras-Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FTED) (2012) e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Ensino Brasil Amazônia (FIBRA) (2009). Licenciada em Letras-Português pela UFPA (2004-2008). Intérprete pela Associação dos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais do Pará (ASTILP). Trabalha as disciplinas de Libras e Língua Portuguesa escrita para pessoas surdas. Integrante do Grupo de Pesquisa em Discurso e Relações de Poder (DIRE). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da UFSC. Tem interesses por estudos na área de Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas de sinais, além de Português escrito como segunda língua (L2) para pessoas surdas.

Ringo Bez de Jesus

Tradutor e Intérprete de Libras-Português na Universidade Federal do Paraná (UFPR), desde o ano de 2008. Doutorando (2019) e Mestre (2017) em Estudos da Tradução no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel (2013) e licenciado (2018) em Letras com habilitação em Língua brasileira de sinais - Libras pela UFSC - com período de graduação sanduíche (2012) na *Gallaudet University* - Washington, D.C. Atuou como docente substituto (2019-2020) da disciplina de Libras na UFPR. Desenvolve pesquisas na área dos Estudos da Interpretação comunitária, interpretação em contextos da saúde, formação e profissionalização de intérpretes de língua de sinais no contexto da saúde e

Didática de Tradução com base na Abordagem por Tarefas de Tradução e na Formação baseada em Competência Tradutória. É membro fundador (2008) da Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais do Paraná.

Valentín Leonhard Liszt

Mestre em Estudos da Tradução – alemão/português pela Universität Wien, com intercâmbio no exterior (Non-EU Exchange Program) na Universidade Federal de Santa Catarina (2019), tendo feito intercâmbio também em Portugal (2016). Graduação em Bacharelado em Comunicação Transcultural – alemão/português/inglês (2017). Professor de alemão desde 2016, atuando em escola de idiomas e no curso de línguas da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem interesse de pesquisa sobre a tradução no ensino de línguas e sobre particularidades culturais como desafios na tradução.

Vitória Tassara

Formada em Letras Bacharelado - Tradução Inglês/Português pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pesquisando sobre a interpretação intermodal entre Libras-Português. Participa como integrante do InterTradS - Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais (UFSC). É integrante do Projeto de Extensão Libras e Saúde (UFSC/UFJF) e atua como participante do Grupo de Estudos e de Pesquisa em Tradução e Tecnologia (GETRADTEC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Faz parte do Projeto de Extensão Première Acessível (UFSC). Tem experiência em Tradução Inglês/Português, em tradução audiovisual acessível, em legendagem e na área de Libras.

Wharley dos Santos

Graduado em Bacharelado em Letras-Libras, Mestre e Doutorando em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com bolsa Capes Excelência. Membro do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de

Línguas de Sinais - Intertrads, sob liderança do Prof. Dr. Carlos Rodrigues, na UFSC e do Grupo de Pesquisa LingCognit - Linguagem & Cognição: escolhas tradutórias e interpretativas sob a liderança da Prof^a. Dr^a. Flávia Medeiros Álvaro Machado, na Universidade Federal do Espírito Santo. Ainda atua como professor de Estudos da Tradução desde 2015, ministrando cursos e organizando eventos presenciais e online voltados para a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português.

